تطوير مقياس الاستيعاب السمعي للغة (TACL-3) للفئة العمرية من ثلاث سنوات إلى تسع سنوات واحد عشر شهرا للبيئة الأردنية

إعداد

عليا إبراهيم محمد قمر

إشراف الدكتور

إياد الشوارب

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي

تخصص نمو وتعلم

قسم علم النفس والإرشاد والتربية الخاصة

كلية العلوم النفسية والتربوية

جامعة عمان العربية

نيسان 2014

ب

التفويض

أنا الطالبة (عليا إبراهيم محمد قمر) أفوض جامعة عمان العربية بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم : عليا إبراهيم محمد قمر

التوقيع : Alia

التاريخ : ١٧/٥/٢٠١٤

ج

قرار لجنة المناقشة

نوقشت رسالة الماجستير للطالبة عليا إبراهيم محمد قمر بتاريخ 9/4/ 2014 وعنوانها "تطوير مقياس الاستيعاب السمعي للغة (TACL-3) للفئة العمرية من ثلاث سنوات إلى تسع سنوات واحد عشر شهرا للبيئة الأردنية"

وأجيزت بتاريخ 9 / 4 /2014

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
الأستاذ الدكتورة شذى عبدالباقي العجيلي	رئيسا	....
الدكتورة جيهان وديع مطر	عضوا	....
الدكتور إياد الشوارب	عضوا ومشرفا	....

إهداء

إلى أخي الحبيب عمر

إلى أمي وروح أبي

وإلى صديقتي نسيبة

إلى كل من ساندني وشد على يدي

أهدي جهدي المتواضع

الباحثة

شكر وتقدير

الحمد لله حمداً كثيراً طيباً غير مكفي ولا مستغنى عنه والصلاة والسلام على نبينا محمد –صلى الله عليه وسلم– وعلى آله وصحبه وسلم ....وبعد.

فالشكر لله الذي منَ علينا بسابغ فضله وأجل نعمه،حيث هدانا للعلم وبلغنا مناهله، ومن ثم فإن وافر شكري وكثير امتناني أقدمه إلى من مد لي يده داعماً جهودي المبذولة ومباركاً خطا هذا العمل.

وأخص بالشكر سعادة الدكتور إياد الشوارب الذي تفضل بالإشراف على هذه الدراسة، ومنحني جهداً ووقتاً، ولم يدخر وسعاً في توجيهي ومتابعتي.

كما أتقدم ببالغ الشكر والامتنان إلى مناقشي هذه الدراسة كل من: الدكتورة شذى العجيلي والدكتورة جيهان مطر.

كما أتقدم ببالغ الشكر وكثير الامتنان إلى من أعانني وقدم دعماً أو تسهيلات لهذه الدراسة وأخص بالشكر الدكتور زيدان عبد الصمد صالح الخمايسة وزملائي وزميلاتي في العمل.

وما هذا الجهد الذي أضعه بين أيديكم إلا مساهمة أردت بها التطوير فإن وفقت وبفضل من الله ونعمة وإن كان عدا ذلك فحسبي أن النقص سمة أعمال البشر.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد – صلى الله عليه وسلم– وعلى آله وصحبه وسلم.

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

تطوير مقياس الاستيعاب السمعي للغة (TACL-3) للفئة العمرية من ثلاث سنوات إلى تسع سنوات واحد عشر شهرا للبيئة الأردنية

إعداد

عليا إبراهيم محمد قمر

بإشراف الدكتور

إياد الشوارب

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير مقياس الاستيعاب السمعي للغة (TACL−3) للفئة العمرية (من ثلاث سنوات إلى تسع سنوات واحد عشر شهراً) لشمال ووسط وجنوب العاصمة عمان، إذ تكونت عينة الدراسة من (501) طفلاً منهم (450) طفلاً يمثلون الأطفال العاديين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من محافظة العاصمة عمان، و(51) طفلاً يمثلون الأطفال ذوي الاضطرابات في الاستيعاب السمعي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من الأطفال المراجعين للخدمات الطبية. وقد قامت الباحثة بتطوير الصورة الأولية من مقياس الاستيعاب السمعي للغة (TACL-3) بحيث تتناسب مع البيئة الأردنية− بعد تعريبها− وتكونت أداة الدراسة من (139) فقرة تم تقسيمها إلى ثلاثة اختبارات فرعية, بحيث يتكون كل اختبار فرعي من (45−48) فقرة. يغطي كل اختبار فرعي المحتوى اللغوي الدال على كل من المفردات (Vocabulary) والأنماط القواعدية (Grammatical Morphemes)، وفهم العبارات والجمل (Elaborated Phrases and Sentences)، وتم استخراج معاملات الصدق بطريقتين طريقة صدق المحكمين والصدق التلازمي، كما تم استخراج معاملات الثبات عن طريق الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا حيث بلغ معامل الاتساق (0.92، 0.95، 0.93) وبلغ معامل ارتباط بيرسون (0.94، 0.96، 0.94) على التوالي

للاختبارات الثلاثة. واستخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة: تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) واختبار t- test والرتب المئينية والدرجات التائية.

وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق في مجالات (المفردات، الأنماط القواعدية، فهم العبارات والجمل) بين أفراد الفئة العمرية 36– أقل من 48 من جهة وكل من أفراد الفئة العمرية (48– أقل من 60) –(108– أقل من 120) .

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين أفراد الفئة العمرية(60– أقل من 72) من جهة وكل من أفراد الفئة العمرية (72– أقل من 84) –(108– أقل من 120) .

أشارت النتائج إلى أن معاملات الثبات لاختبار الاستيعاب السمعي مرتفعة إذ بلغت بحسب معادلة كرونباخ الفا (0.92، 0.95، 0.93) ومعامل ارتباط بيرسون (0.94، 0.96، 0.94) على التوالي للاختبارات الثلاثة.

كما أشارت النتائج بان توزيع درجات المفحوصين على الرتب المئينية على مختلف الفئات العمرية، حيث إن نتائج الرتب المئينية تحدد مواقع الأفراد الذين تم اختبارهم حسب مواقعهم النسبية على متصل الأداء الاختبار هي بذلك تشير إلى قدرة الاختبار على فرز وتصنيف المستجيبين عليه وفقا لدرجة أدائهم الاختبار

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة الآتي:

1- استخدام أخصائي النطق للاختبار في الحكم على فاعلية برامج التدخل اللغوي والتي تهدف إلى التحقق من فاعليتها.

2- إجراء مزيد من الدراسات السيكومترية حول قدرة الاختبار على التنبؤ بالاضطرابات اللغوية لدى فئات مرضية مختلفة

Developing a measure Auditory comprehension of language (TACL-3) for the age group of three years to nine years and eleven months of the environment of Jordan

Preparation
Alia Ibrahim Mohammed Qamar

The supervision of
Dr. Iyad Alshawareb

Abstract

This study aimed to develop a measure of listening comprehension of language (TACL-3) for the age group years (from three years to nine years and eleven months) for the environment of Jordan as the study sample consisted of 501 individuals of whom (450) representing ordinary children who were chosen randomly from Amman, and (51) individuals representing children with disorders in listening comprehension who were chosen randomly from children going to Medical Services and the University of Science and Technology . The researcher has developed the initial image of a measure listening comprehension of language (TACL-3) to fit with the Jordan Environment - after localization - and study tool consisted of (139) item been divided into three sub- tests , so that each sub-test consists of (45-48) item . Every sub-test Covers language content indicative of all of the vocabulary (Vocabulary) and patterns of grammatical (Grammatical Morphemes), and understanding of phrases and sentences .

Transactions of honesty were extracted according to the way the sincerity of arbitrators and correlative honesty , as reliability coefficients has been extracted by equation of Cronbach Alpha reaching (0.92 , 0.95 , 0.93) and the Pearson correlation coefficient in terms of (0.94 , 0.96 , 0.94) , respectively, for the three tests. The researcher used statistical means of the following to answer the questions of the study : analysis of variance (One way ANOVA) , test T test ,ranks centipede and grades T.

The results showed the existence of differences in the areas of (vocabulary, patterns of grammatical , understanding of phrases and sentences) among members of the age group 36 - less than 48 on the one hand and all the members of the age group (48 - less than 60) - (108 - less than 120).

Well , the results indicate the existence of differences between members of the age group (60 - less than 72) on the one hand and all the members of the age group (72 - less than 84) - (108 - less than 120) .

The results indicated that reliability coefficients for listening comprehension test reached as high as according to equation Cronbach alpha , (0.92 , 0.95 , 0.93) and the Pearson correlation coefficient (0.94 , 0.96 , 0.94) , respectively, for the three tests .
The results also indicated that the distribution of grades subjects at grades centipede on different age groups , as the results of the centipede ranks determine the locations of individuals who were tested according to their positions relative to the offline performance test is thus refers to the ability of the test to sort and classify whom they deserve according to the degree of their performance test
In light of the findings, the researcher recommends the followings:

1 - Use a specialist pronunciation test in judging the effectiveness of intervention and linguistic programs which aim to verify its effectiveness
2 - further studies on the ability of psychometric testing to predict disorders of language classes with different diseases

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة:

تُعد اللغة (Language) أداةً من صنع الإنسان، وهي مجموعة من الرموز تنتظم مع بعضها بعضاً وفق أنظمة وقوانين معينة، تحكم كل لغة على حدة. كما توجد اللغة في الدماغ على شكل مخزون من الأنظمة والقواعد، ويستخدم دماغ الإنسان آليّة عصبيّة غاية في التعقيد لتمثيل اللغة، وقد أسهمت محاولات علماء الأعصاب في فهم الأساس العصبي لعمل الدماغ وقدرته على فهم وتفسير الأحداث والعلاقات في زيادة معرفتنا لآليّة عمل اللغة في الدماغ البشري، كما ساعد ذلك على معرفة الآليّة التي تربط بين اللغة والقدرات المعرفيّة الأخرى (Paul, 1995)

وتعبر اللغة والنطق عن شخصية الإنسان، وتعد من أهم ما يميزه عن غيره من الكائنات الحية، وتكمن أهميتها في كونها الوسيلة التي يستطيع الإنسان بواسطتها التفاعل مع الآخرين وتبادل المعلومات، والتعبير عن المشاعر والحاجات، وهذه من أهم ما يربط أفراد المجتمع بعضهم بعضا. ويسمى هذا التبادل بالتواصل، ولأن الإنسان كائن اجتماعي فهو بحاجة ماسة للتواصل مع أفراد مجتمعه، وكي يتم التواصل بشكل صحيح لا بد من مرسل ورسالة ومستقبل، ووسيلة مناسبة لنقل الرسالة. وتعتبر اللغة المنطوقة من أهم الوسائل التي انتجها البشر للتواصل فيما بينهم (Hegde, 2001). أي أن الإنسان يستخدم اللغة وسيلة لإرسال واستلام المعلومات من وإلى أفراد مجتمعه (Reed, 2005).

وتعد اللغة (Language) واحدة من أهم الأنظمة التي تستخدم في التخاطب الإنساني ونقل الأفكار، وهي أداة فعالة في تسجيل الحوادث والتجارب الماضية، وهي أداة لحفظ التاريخ و

التراث والفكر، وهي وسيلة أساسية من وسائل التواصل الاجتماعي، وخاصة في التعبير عن الذات وفهم الآخرين، ولهذا فان موضوع اللغة والنطق والكلام من المواضيع الهامة التي شغلت تفكير القدماء والمحدثين من علماء اللغة والنطق، والطب، وعلماء النفس، وعلماء الاجتماع، والتربية، وغيرهم من العلماء في مجالات التخصصات المختلفة، لذا كان لابد من التركيز على إكساب الطفل لغة مجتمعه، والعمل على تطويرها، وذلك لان تأخر اكتساب اللغة أو أي اضطراب أو خلل يصيبها يؤثر سلبا في الجانب النفسي للطفل، وقدرته على التواصل مع مجتمعه (الشخص, 1997).

فاكتساب اللغة وتطويرها جانب أساسي من جوانب نمو الإنسان الطبيعي، حيث يمكن للأطفال في مرحلة اكتساب اللغة أن يفهموا القواعد التي تحكم اللغة من صوت (Sound) ونحو(Syntax) ومعنى (Meaning) وسياق (Sequence) من دون أن تكون لديهم القدرة على تفسير هذه القواعد و شرحها(Owens,2005).

وتتكوّن اللغة من جانبين هما: اللغة التعبيريّة المتمثلة بالتعبير اللفظي، والكتابة والتواصُل غير اللفظي، كاستعمال الإشارات وتعابير الوجه، واللغة الاستقباليّة المتمثّلة في الاستقبال السمعي للمثيرات الصوتيّة وفهم الرموز المكتوبة والمنطوقة، وكذلك فهم الإشارات وتعابير الوجه، وما يرافق ذلك من عمليات معقدة تجري في الدماغ؛ حيث إنّ أيَّ خلل يصيب الدماغ يؤدي إلى خلل في الوظائف المعرفيّة اللغويّة، وما ينتج عنه من انهيار للنظام التواصلي عند الفرد، حيث أشارت الجمعيّة الأمريكيّة للنطق واللغة والسمع (ASHA, 1996)، إلى أنَّ الإعاقة المعرفيّة اللغويّة، هي ذلك الخلل الذي يرتبط بالجوانب اللغويّة: كالجانب البنائي والقواعدي والجانب الدلالي للغة، إضافة إلى تأثُّر الجوانب الوظيفيّة المعرفيّة المرتبطة بها: كالانتباه والذاكرة والإدراك (Eysenck & Mark, 1998).

ويمكن للأطفال أن يكتسبوا اللغة الاستقبالية قبل اللغة التعبيرية، حيث إن الأطفال يمرون بمراحل نمو لغوي طبيعية إذا تبين أن لغة الأطفال الاستقبالية طبيعية أو قريبة من المعدل الطبيعي. ويدل هذا على أن اللغة الاستقبالية أساس تبنى عليه اللغة التعبيرية، ولهذا فمن الممكن أن ترى طفلاً يعاني من اضطرابات لغوية تعبيرية، لكن لغته الاستقبالية طبيعية، وفي الوقت ذاته لا يمكن أن تجد طفلاً يعاني من اضطراب أو تأخر في اللغة الاستقبالية دون أن يصاحب هذا الاضطراب خلل في اللغة التعبيرية (Roth & Worthington,1996).

ويشير نيكول (Nicole, 2006) أن (5 – 8 %) من أطفال ما قبل المدرسة يعانون اضطرابا في النطق واللغة، والذي كثيراً ما يستمر إلى سنوات المدرسة، وقد يترافق مع إنجاز مدرسي منخفض ومشكلات اجتماعية ونفسية ويواجه العديد من الأطفال مشاكل تتعلق في الاستيعاب السمعي للغة والذي تسعى الدراسة الحالية إلى تشخيصه إلا أنه لا يوجد دراسات عربية توضح حجم المشكلة في الاستيعاب السمعي للغة وذلك على حد علم الباحثة، ولكن تشير بعض الدراسات الأجنبية مثل دراسة تشيماك ومويزيك(Chermak& musieck,1997) ،إلى أن النسبة تقدر بـ (2 – 3%) عند مجتمع الأطفال وبنسبة 2:1 بين الذكور للإناث وذلك في الولايات المتحدة الأمريكية، وإلى أن 10% إلى 20% من الأطفال يواجهون مشاكل في الاستيعاب السمعي للغة، خاصة أولئك الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

من الصعوبة تحديد حجم المشكلة عند الكبار وذلك لصعوبة تعريف الاضطرابات في الاستيعاب السمعي لديهم، وكذلك لقلة وجود مقاييس من شأنها تشخيص المشكلة عند هؤلاء الأفراد وتشير لساندرز وهاجرد (Haggard & Saunders, 1989) إلى أن حجم المشكلة عند الكبار والذين لا يعانون من مشاكل في السمع هي 5% وتزداد هذه النسبة إذا ترافق الاضطراب في الاستيعاب السمعي مع أي إصابات في الدماغ وقد أشارت دراسة بيرقمالم

ولكسيل (Bergemalm & Lyxell, 2005) إلى أن(58%) من المضطربين الذين تعرضوا لإصابات الرأس المغلقة Closed Head Injury يعانون من اضطرابات في الاستيعاب السمعي للغة.

ودعت الحاجة إلى ضرورة إجراء دراسة تستهدف الاضطراب في الاستيعاب السمعي اللغوي، وذلك لما لاحظته الباحثة خلال عملها في الميدان من نقص واضح في أدوات التشخيص المستندة إلى دراسات علمية موثوقة. ويلاحظ أخصائيو النطق واللغة وأسر بعض الأطفال الذين يواجهون مشاكل في فهم الكلام المنطوق أن الأطفال لا يعانون من مشاكل في استيعاب الرسائل اللغوية غير اللفظية مثل الرسائل المكتوبة والأحداث المصورة علما بأنهم يتمتعون بقدرات عقلية طبيعية ومستقبلات حسية سليمة(Woolfolk, 1999).

ولتشخيص مثل هذه الحالات لا بد من استعمال مقاييس تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات وقد رأت الباحثة أن تطوّر نسخة أردنية من مقياس الاستيعاب السمعي للغة Test for Auditory Comprehension of Language (TACL-3) لمؤلفته اليزابيث ولفولك، ومؤلفة هذا الاختبار أخصائية في اضطرابات النطق واللغة وعلاجها.

وبما أن أخصائييَ النطق واللغة الذين يعملون كأعضاء في فريق علاج يضم عدداً من الاختصاصات، وبما لهم من دور مهمّ في معالجة الخلل اللغوي المعرفي، حيث يتضمن ذلك الدور تقييم وتشخيص أوجه الخلل اللغوي المعرفي، وكذلك بناء الخطط العلاجيّة لمواجهة ذلك الخلل لمساعدة الشخص المضطرب لتحقيق أقصى إمكانياته التواصليّة، إضافة إلى تدريب وإرشاد المضطرب وذويه على طرائق العلاج المبنيّة على التقييم الدقيق بهدف قيامهمّ بجزء من ذلك الدور في المنزل، فهم بحاجة إلى أدوات قياس أردنية تساعد العاملين في عيادات علاج

اضطرابات النطق واللغة على تصميم خططهم العلاجية بشكل أكثر علمية ودقة مما ينعكس دوره بشكل إيجابي على الأطفال ذوي الاضطرابات النطقية واللغوية.

مشكلة الدراسة:

إن الغرض من هذه الدراسة هو تطوير مقياس الاستيعاب السمعي للغة **(TACL-3)** للفئة العمرية من ثلاث سنوات إلى تسع سنوات واحد عشر شهرا للبيئة الأردنية.

اسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما دلالات صدق الصورة المطورة للبيئة الأردنية في مقياس الاستيعاب السمعي للغة TACL-3 للفئة العمرية من ثلاث سنوات إلى تسع سنوات و احد عشر شهرا ؟

السؤال الثاني: ما دلالات ثبات الصورة المطورة للبيئة الأردنية في مقياس الاستيعاب السمعي للغة TACL-3 للفئة العمرية من ثلاث سنوات إلى تسع سنوات و أحد عشر شهرا ؟

السؤال الثالث: ما المعايير المشتقة للصورة المطورة للبيئة الأردنية في مقياس الاستيعاب السمعي للغة TACL-3 للفئة العمرية من ثلاث سنوات إلى تسع سنوات و أحد عشر شهرا ؟

أهمية الدراسة النظرية تتضح في الجوانب الآتية:

- تتمثل أهمية الدراسة النظرية تتعلق بتوفير أدب نظري يتعلق بالاستيعاب السمعي للغة لدى الاطفال، وإغناء المكتبة الأردنية تحديداً بأبحاث تتناول بالاستيعاب السمعي للغة، والإسهام في إيجاد أدوات تقييم الاستيعاب السمعي للغة.
- أما الأهمية التطبيقية فتتمثل بتطوير الاختبارات ذات الصلة في الكشف الدقيق عن تزايد عدد الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في الاستيعاب السمعي للغة. وقلة الدراسات التي عُنيت بالكشف عن الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات ذات الصلة في فهم واستيعاب

اللغة المسموعة بمعزل عن وجود مشاكل في الجهاز السمعي على مستوى الأردن. وافتقار عيادات النطق واللغة ومراكز التأهيل والمستشفيات في الأردن إلى وجود اختبارات متخصصة في الكشف عن اضطرابات النطق واللغة الناتجة عن مشكلات متعلقة بالاستيعاب السمعي للغة.

فالهدف لهذه الدراسة تطوير مقياس الاستيعاب السمعي للغة **(TACL-3)** للفئة العمرية(3 سنوات إلى9 سنوات وأحد عشر شهرا) للبيئة الأردنية وتحديد مدى فاعليه المقياس المطور في تشخيص الأطفال ذوي الاضطرابات في الاستيعاب السمعي للغة. حيث تتوفر فيه دلالات صدق وثبات وفاعلية فقرات تجعل من الممكن الوثوق به عند استخدامه للكشف عن الاضطرابات في الاستيعاب السمعي للغة عند الأطفال ذوي هذه الفئات العمرية التي تتراوح ما بين في المجتمع الأردني .

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

مقياس الاستيعاب السمعي للغة Test for Auditory Comprehension of Language (TACL-3):

- **التعريف المفاهيمي:** وهو مقياس وضعته اليزابيث كارو وولفولك Elizabeth Carrow-Woolfolk وذلك لقياس مستوى الاستيعاب السمعي للغة للفئة العمرية (3-9،11) الذي قامت الباحثة بتطويره على عينة من الأطفال في الأردن (Woolfolk, 1999).
- **التعريف الإجرائي:** الدرجة التي يحصل عليها من استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاستيعاب السمعي المطورة في هذه الدراسة، الي قامت الباحثة بتطويره بالصورة الأردنية لقياس الاستيعاب السمعي للغة لدى الأطفال من (3-9 سنوات و11 شهرا) ويشمل المجالات الآتية: المفردات، والأنماط القواعدية، وفهم العبارات والجمل.

الاستيعاب السمعي (Auditory Comprehension): ويقصد به قدرة الفرد على تحليل المعطيات اللغوية السمعية دماغياً شريطة سلامة الجهاز السمعي، ويكون الاضطراب في هذه العملية ناتجاً عن خلل في التحليل الدماغي للغة المسموعة وليست ناتجاً عن مشكلة في الجهاز السمعي الطرفي مثل ضعف السمع(Woolfolk, 1999)، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها من استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاستيعاب السمعي و المطورة في هذه الدراسة.

الاضطراب في الاستيعاب السمعي للغة: وهو اضطراب في العمليات الدماغية التي تقوم بمعالجة المعلومات السمعية وتحليلها ومن مظاهرها إظهار ضعف في مهارات الاستماع وفهم الكلام المسموع وخلل في النمو اللغوي (Jarrar,2010).

حدود الدراسة و محدداتها:

- الحدود البشرية: الأطفال الأردنيون الذين تتراوح أعمارهم بين(3-9.11) سنوات.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في محافظة العاصمة عمان.
- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني خلال العام الدراسي 2013/2012
- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على تطوير مقياس الاستيعاب السمعي للغة (TACL-3) للفئة العمرية من ثلاث سنوات إلى تسع سنوات وأحد عشر شهراً للبيئة الأردنية.
- العينة و مدى تمثيلها لمجتمع الدراسة.
- الخصائص القياسية (السيكومترية) للمقياس المستخدم في الدراسة.
- مدى صدق استجابة عينة الدراسة على المقياس.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للأدب النظري والدراسات السابقة وعلى النحو الآتي:

أولاً: الأدب النظري:

تعريف اللغة:

اللغة تمكن الإنسان من التواصل مع الأفراد الآخرين بطريقة أكثر فعالية، فاللغة نظام متناسق يعتبر وسيلة من وسائل التواصل، حيث إنها تستند إلى قواعد تحكمها، وتتضمن الفهم، واستعمال الإيماءات والرموز لعرض الأفكار ونقلها(Reed,2005)، وتختلف المدارس النفسية في تعريفها للغة، وطريقة دراستها، وكيفية اكتسابها، فمن هذه المدارس من ينظر إلى الجانب الخارجي للغة والنطق: من حيث بنيتها، ورموزها، وأصواتها، ومنها من ينظر إلى الجانب الذهني لها، ومنها من ينظر إلى الجانب العصبي أو البيولوجي لها (يوسف، 1990)، ومن هذه التعاريف:

- اللغة قدرة ذهنية مكتسبة، تتجلى على شكل نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع معاً، وبعضهم اعتبرها نظاماً للأصوات المنطوقة، وهذا النظام يحكم مستوياتها المختلفة الصوتية والصرفية والنحوية وفق قواعد متفق عليها (معتوق، 1996).

- اللغة نظام من الرموز المتفق عليها في ثقافة معينة أو بين أفراد فئة معينة أو جنس معين على أن يتسم هذا النظام بالضبط والتنظيم طبقاً لقواعد محددة وبالتالي فهي إحدى وسائل

التواصل (**Goodluck ,1998**)، حيث هي نظام متفق عليه، يشمل إعطاء المعاني للأصوات والكلمات والإيماءات والرموز الأخرى (الخطيب والحديدي، 2005).

- اللغة هي مجموعة من الإشارات، تصلح للتعبير عن حالات الشعور، أي حالات النفس الفكرية والعاطفية والإرادية، أوهي الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، والتي يمكن بها تركيب هذه الصّورة مرة أخرى في الذهن، وذلك بتكوين كلمات ووضعها في ترتيب خاص(جمل،2008).

- وقد عرفت الجمعية الأمريكية للسمع والنطق واللغة-American Speech-Language Hearing Association, "ASHA" والمشار اليها في (فارع، حمدان، عمايرة، العناني،2006) اللغة بانها:" نظام معقد و ديناميكي من الرموز الاصطلاحية المستخدمة بأشكال عدة في التفكير والتواصل".

ويمكن استخلاص المواصفات التالية للغة من خلال التعريفات السابقة: اللغة وسيلة تواصل: أي أنها ليست غاية في ذاتها وإنما هي أداة يتواصل بها أفراد مجتمع معين. ترتبط في تكوين اللغة عوامل فسيولوجية خاصة متمثلة في تركيب الأذن، والجهاز العصبي، والمخ، والجهاز الصوتي لدى الإنسان. اللغة مكتسبة: أي أنها تكتسب ولا تولد مع الطفل، ولكن الطفل يولد ولديه الاستعداد الفطري لاكتسابها. واللغة اجتماعية: أي أنها تتمثل في نسق متفق أو متعارف عليه بين أفراد جماعة ما. اللغة متغيرة: تتطور عبر الزمن، وتتغير تبعاً للموقف.(Owens, 2005)

علاقة اللغة بالدماغ:

تغيّرت دراسة الأسس العصبيّة للّغة في الثلاثين عاماً الماضيّة، وذلك بعد تطور تقنيات تصوير الدماغ طبقياً، واستخدام الرنين المغناطيسي، حث سهلت هذه الطرق الجديدة التشخيص وأصبح بالإمكان تقييم النظريات العصبيّة اللّغوية عن طريق تقييم وظائف الدماغ في أجزائه المصابة وغير المصابة والتي تحدد العلاقة بين الدماغ واللغة, وترفض النظريات العصب–لغويّة الحاليّة مبدأ تخصصيّة أجزاء الدماغ للعناصر اللّغوية؛ بمعنى أنه لا يوجد جزء محدد بعينه في الدماغ معنيّ بعناصر محددة معرفيّة أولغويّة، وتأخذ النظريّة العصبيّة المعرفيّة اللّغوية الشاملة بعين الاعتبار أن معظم أجزاء الدماغ معنيّة بالجوانب المعرفيّة اللّغوية. ولقد أثبتت أبحاث التصوير العصبي (Neuroimaging Studies) لأشخاص متطوعين عاديين أن الخلايا العصبيّة الدماغيّة قد تمّت رؤيتها وهي تُستثار في كلا نصفي الكرة الدماغيّة، وذلك لدى تعريض الشخص المتطوع إلى مثيرات صوتيّة، وخاصة في فصي الدماغ الصدغيين (Temporal Lobes), في حين أن التصوير العصبي للأشخاص المصابين أثبت صحة وجهة النظر الكلاسيكيّة والتي مفادها أن اللغة تحتل مراكز معينة في الدماغ، وبالمقابل أثبتت الدراسات التي تقوم على الأخذ بعين الاعتبار لكميّة الدم المتدفقة إلى أجزاء الدماغ أثناء الاستثارة أن جميع أجزاء الدماغ معنيّة بالنشاطات المعرفيّة اللّغوية,حيث أن وجهة النظر الكلاسيكيّة تؤكّد وجود مراكز للغة في الدماغ و تسمى مراكز التخزين اللّغوي(Estabrooks, Nancy, Martin. Albert, 1991).

إنَّ المشاكل اللّغوية غالباً ما تنشأ بعد الإصابات الدماغيّة، مما يدل على أنَّ الجوانب اللّغوية تنشأ وتحلل ويتم تكاملها في الدماغ، وتم التأكيد على تخصصيّة تلك البرامج ونوع المشاكل اللّغوية وفقاً لمكان وحجم الإصابة. (Vinson, 2001)

المناطق اللّغوية في الدماغ (Zones of Language):

تعرف هذه المناطق على أنها القسم المسؤول عن اللغة في نصف الكرة الدماغيّة الأيسر والموجودة حول الشريان الدماغي الأوسط (Middle Cerebral Artery)، وكذلك محيطة بالأخدود الجانبي(Sylvain Fissure)، كما أنها تمثل جزءاً من الفص الأمامي والجداري وكذلك الصدغي، وتمتد هذه المناطق من مركز بروكا (Broca's Area) أماماً في الفص الأمامي ملاصقة للمنطقة الحركيّة حتى منطقة فيرنكي خلفاً (Wernickes Area) وهي المسؤولة عن التحليل للمعطيات السمعيّة وما بينهما من ألياف عصبيّة والتي تُدعى الحزمة المقوّسة (Arcuate Fasciculus)، وتتضمن أيضاً ما يسمّى بالتلافيف الزاوية (Angular Gyrus)، وكذلك التلافيف الفوقيّة (Supramarginal Gyrus). وهذه التلافيف الدماغيّة تشكّل المناطق التي يتم فيها تفسير المعطيات اللّغوية، وأنَّ أي خلل في هذه المناطق يؤدي إلى وجود مشاكل لغويّة مثل الحُبسة الكلاميّة أوخلل في الاستيعاب السمعي للغة.

وتُعدّ مناطق اللغة هذه بمثابة مراكز لغويّة في الدماغ، أي أقسام الدماغ التي تقع فيها المراكز اللّغوية، علماً بأن هناك عدداً من الشبكات العصبيّة الموزعة على كامل الدماغ، والمعنيّة أيضاً باللغة والتي تتضافر معاً لإنتاج اللغة التي نسمعها ونعرفها (Estabrooks, et al, 1991).

تُشير كثير من الدراسات إلى وجود منطقة معيّنة للغة في الدماغ، فقد وُجد أن (97٪) من المصابين باضطرابات لغويّة كانوا قد أُصيبوا بخلل في النصف الأيسر من الدماغ، وقد تمّ إثبات ذلك عن طريق دراسة اللغة عند الأشخاص الذين أصيبوا دماغياً، حيث تبيّن أن أولئك الذين أُصيبوا في الجانب الأيسر من الدماغ هم الذين يتأثرون لغوياً ويعانون من الحُبسة الكلاميّة، وأن الجوانب اللّغوية نادراً ما تتأثر عند الأشخاص الذين أُصيبوا دماغياً في نصف الكرة الدماغيّة الأيمن، ولا يبتعد الجانب الأيمن من الدماغ عن الوظائف اللّغوية كثيراً، فله وظائف لغويّة مثل التنغيم واستعمال اللغة في السياق المناسب. (خمايسة،2003).

ومن وجهات النظر التي تؤيد أنَّ الجانب الأيسر من الدماغ هو المسيطر على اللغة، الاختبار الذي أجراه الباحث الكندي وادا فانكوفر (Wada Fancover)، وذلك بحقن المضطرب بمادة سريعة التخدير (Sodium Amytal) في الشرايين الرئيسة المغذيّة للدماغ في منطقة العنق، حيث يُطلَب من المضطرب أن يعدّ بصوت عالٍ، ولكن يتوقف المضطرب عن العدّ عندما تصل المادة المخدّرة إلى جانب الدماغ المسيطر، كما أن ميل الفرد للاستماع بأذنه اليمنى ووضعه سماعة التلفون عليها قد يعتبر من الدلائل على سيطرة النصف الأيسر للدماغ على اللغة، حيث أنّ الجانب الأيسر من الدماغ يسيطر عادة على الجانب المعاكس فيما يخص الجسم، وهذا ما يفسر سيطرة الدماغ الأيسر على الأذن اليمنى، إلا أن المبالغة في تحديد وجود مراكز اللغة في مناطق معينة من الدماغ عُومل بحذر من قِبل عدد من علماء الأعصاب مثل

نورمان جيشوند (Norman & Geschwind)، بالاعتماد على رأيه بأنَّ كثيراً من حالات الاضطرابات اللّغوية تتعافى بالرغم من إصابة الجانب الأيسر من الدماغ، وهذا يدل على وجود مراكز أخرى بديلة في الجانب الآخر من الدماغ تبقى كامنة ما دام الجانب الأيسر المسيطر سليماً (خمايسة،2003).

علاقة اللغة بالسمع:

تشارك جميع حواس الكائن البشري في عملية التواصل مثل الشم، والذوق، واللمس، والبصر، وعلى رأسها حاسة السمع حيث تعتبر وظائف الجهاز السمعي الطبيعي متطلبا أساسيا لتطور اللغة بشقيها التعبيري والاستيعابي(Hegde,2001).

يتمتع الجهاز السمعي لدى الإنسان بقدرة فائقة على تحديد مصادر الأصوات وذلك لوجود ارتباطات عصبية غاية في التعقيد مع جذع الدماغ (Brainstem) كما أننا نستطيع أن نستقبل ونميز عدداً كبيراً جدا من الأصوات غير اللّغوية من مثل الأصوات البيئية المحيطة بنا علما بأن كل هذا يتم في القشرة الدماغية(خمايسة،2003).

يعتبر الجهاز السمعي النافذة الرئيسية للدماغ والتي يتعلم الكائن البشري من خلالها اللغة ومن ثم النطق وبالرغم من أن الخلل في الاستيعاب السمعي للغة يتطلب سلامة الجهاز السمعي إلا أنه لا بد من الأخذ بعين الاعتبار أهميته كنافذة حسية لاكتساب اللغة (Woolfolk,1999) لذا فإن الجهاز السمعي يتكون من:

1. الأذن الخارجية

تتكون الأذن الخارجية من الصيوان وقناة الأذن الخارجية. الصيوان هو الجزء الخارجي الظاهر من الأذن وهو هيكل غضروفي مغطى بالجلد. وليس للصيوان وظائف مهمة بالنسبة للإنسان باستثناء تجميع الموجات الصوتية وإدخالها إلى قناة الأذن الخارجية.

أما قناة الأذن الخارجية فهي ممر ضيق يبلغ طوله حوالي 2-3 سم، وفي الجزء الخارجي من هذه القناة توجد الغدد الصمغية التي تفرز المادة الصمغية، وتتمثل وظيفة هذه المادة في حماية طبله الأذن وذلك من خلال حصر الجراثيم والأوساخ و الغبار ومنع دخولها (Hedge,2001)، وإذا ما أفرزت الأذن كميةً كبيرةً من المادة الصمغية أو إذا كانت المادة صلبة فقد يؤدي ذلك إلى إغلاق قناة الأذن الأمر الذي قد يقود إلى إضعاف قدرة الإنسان على السمع. أما الجزء الداخلي من قناة الأذن الخارجية فهو ينفصل عن تجويف الأذن الوسطى من خلال طبلة الأذن (عبد الواحد، 2001).

2. الأذن الوسطى

الأذن الوسطى هي تجويف يقع بين الأذن الخارجية والأذن الداخلية، وهذا الجزء من الأذن مليء بالهواء وذلك من أجل الحفاظ على توازن الضغط على طبلة الأذن من الجانبين. وهذا التوازن يتحقق بفعل قناة استاكيوس والتي يمكن وصفها بأنها قناة تهوية تربط الأذن الوسطى بالحلق. فعندما يتغير الضغط يمر الهواء إلى الداخل أو الخارج عبر هذه القناة. وعلى وجه التحديد تصعد قناة استاكيوس من فتحة سفلى تقع في البلعوم الأنفي إلى فتحة عليا في تجويف الأذن الوسطى وطولها حوالي (1.5) انش. وتكون هذه القناة مفتوحة عند التثاؤب أو البلع وتغلق عند الراحة. وتعتبر قناة استاكيوس الممر الأساسي الذي تدخل منه الالتهابات إلى الأذن الوسطى من الأنف وبما أنها أكثر اتساعا لدى الأطفال فهم أكثر عرضه من غيرهم

لالتهابات الأذن الوسطى. ويوجد في الأذن الوسطى عظيمات ثلاث هي: أ. المطرقة، ب.السندان، ج.الركاب.

وتقوم هذه العظيمات بنقل الذبذبات الصوتية من الطبلة إلى النافذة البيضاوية وهي فتحة في الجزء العلوي من غشاء يوجد بين الأذن الوسطى والأذن الداخلية. أما في الجزء السفلي من هذا الغشاء فتوجد النافذة الدائرية وتتمثل وظيفة العظيمات الثلاث بنقل الذبذبات الصوتية من غشاء الطبلة إلى النافذة البيضاوية. فالمطرقة لها رأس وعنق وممسك ونتوء داخلي وآخر جانبي. والممسك يلتصق بالطبلة وترتبط أوتار العضلة الشاهد لغشاء الطبلة بعنق المطرقة. أما السندان فله جسم ونتوء قصير وآخر طويل وفي هذه العظيمة انحناء داخلي يقترب من عظيمة الركاب ولعظيمة الركاب رأس وعنق جسم داخلي وآخر خارجي ونتوء يدخل في النافذة البيضاوية وتتصل أوتر العضلة الركابية بعنق الركاب (الخطيب، 1998).

3. الأذن الداخلية

تبدأ الأذن الداخلية من النافذة البيضاوية، وتتلقى الاهتزازات الميكانيكية للصوت من خلال قاعدة الركاب في النافذة البيضاوية وتتكون من ممرات متشابهه وبالغة التعقيد متصلة مع بعضها و تدعى التيه (Labyrinths) ومن الناحية الوظيفية تتكون الأذن الداخلية من جزئين احدهما خارجي ويسمى بالقوقعة وهي العضو المسؤول عن السمع والثاني يسمى بالدهليز وهو العضو المسؤول عن التوازن (Mckibbin and Hegde,2006). وتسمى القوقعة بهذا الاسم لأنها تشبه –من حيث– الشكل غطاء الحلزون، وفي الجزء العظمي الخارجي من القوقعة توجد النافذتان البيضاوية والدائرية اللتان اشرنا إليهما قبل قليل. أما الجزء الداخلي من القوقعة فهو على شكل قناة تسمى بالقناة الوسطى ويوجد فيها سائل غني بالبوتاسيوم فقير بالصوديوم يعرف باسم السائل اللمفاوي الداخلي وهذا السائل هو مصدر الأكسجين الوحيد للقوقعة ويفصل الجزء

الخارجي العظمي سائل يعرف باسم السائل اللمفاوي المحيطي ويسمى الجزء الذي يقع فوق القناة الوسطى بالسلم الدهليزي ويسمى الجزء الذي يقع تحتها بالسلم الطبلي (طنطاوي، 2013).

وفي القوقعة يوجد عضو كورتي وهو عضو الحس السمعي ويمتد على غشاء القوقعة ومن أهم أجزاء هذا العضو الخلايا الشعرية ويتكون عضو كورتي من (4 – 6) آلاف وحدة مستقلة في كل واحدة منها (4) شعيرات. وهناك آلاف من الألياف العصبية التي تمر من خلال الخلايا الشعرية إلى الداخل لتكون العصب السمعي والذي يعرف باسم العصب الدماغي (القحفي) الثامن.

وتمر الألياف العصبية الحسية التي تكون العصب السمعي من القوقعة عبر قناة السمع الداخلية إلى جذع النخاع ومن ثم إلى المراكز السمعية العليا في الفص الصدغي في الدماغ. وأخيرا لابد من التنويه إلى ان وظيفة الجهاز الدهليزي هي التوازن حيث إنه يساعد الإنسان في الجاذبية. وفي هذا الجهاز توجد القنوات الهلالية الثلاث وكل من هذه القنوات تحافظ على توازن الجسم وذلك من خلال إرسال المعلومات حول وضع الرأس في الفراغ. فإن الالتهابات أو المشكلات الأخرى في الأذن قد تؤثر على هذه القنوات مما يؤدي إلى الدوار ولذلك فإن بعض الأطفال الصم يواجهون صعوبة في التوازن الجسمي وقد يمشون في وقت متأخر مقارنه بالأطفال العاديين (عبد الواحد، 2001).

آلية السمع:

عندما تهز الأجسام يصدر عنها ترددات صوتية تنتشر إلى الخارج بكل الاتجاهات على شكل حركات إلى الأمام وإلى الخلف. وتنتقل هذه الترددات بسرعة (760) ميلا في الساعة ويعرف عدد الترددات التي يولدها الصوت في الثانية الواحدة بالذبذبة ويستخدم مصطلح هيرتز المعروف اختصارا بـ (Hz) للاشاره إلى مقدار التردد في الثانية الواحدة والأصوات التي نسمعها عادة تصل إلى الأذن عبر الهواء (حيث أن طاقة الذبذبة تحرك جزيئات الهواء) ولكن الصوت يمكن أن ينتقل عبر السوائل والأجسام الصلبة أيضا، وتستطيع أذن الإنسان أن تلتقط الأصوات التي تتراوح مدى ذبذبتها من (20) إلى (20.000) هيرتز أما ذبذبة صوت الإنسان فهي تتراوح بين (100) و(8.000) هيرتز وكلما ازدادت ذبذبة الصوت ازدادت جهارته أو علوّه. فعلى سبيل المثال يبلغ مقدار ذبذبة النوتة الموجودة في يسار البيانو حوالي (30) هيرتز في حين يزيد مقدار ذبذبة النوتة الموجودة على أقصى اليمين عن (2000) هيرتز. (طنطاوي، 2013).

أما بالنسبة لشدة الصوت فهي تقاس بوحدة تسمى الديسبل والمعروفة باختصار ب (dB) ويسمى الصوت الذي يستطيع الإنسان أن يسمعه بالكاد بالصوت من مستوى العتبة السمعية. عندما ترتطم الذبذبات الصوتية بغشاء الطبلة فهو يتحرك إلى الأمام وإلى الخلف وعندما تتحرك الطبلة تتحرك المطرقة المتصلة بها وهذه العظيمة بدورها تؤدي إلى اهتزاز السندان فالركاب. ويغطي الطرف الداخلي من الركاب النافذة البيضاوية وعندما يتحرك فهو يؤدي إلى تموجات في السائل الموجودة في عضو كورتي وذلك يقود بدوره إلى تنشيط النهايات العصبية التي تقوم بإرسال سيالات أو إشارات عصبية عبر العصب السمعي إلى الدماغ (الفص الصدغي) لتتم معالجة المعلومات السمعية وتفسيرها.(الخطيب، 1998)

العلاقة بين اللغة والتواصل والكلام:

إن العلاقة بين اللغة والتواصل والكلام علاقة عضوية متشابكة متبادلة، ولكنها ليست متطابقة، فكم من الأفراد غير قادرين على الكلام، ويمكن التواصل معهم، فالطفل الأصم نفهمه ويفهمنا بالإشارات والإيماءات وتعبيرات الوجه، وبحركات الجسم أو بحركات الجسم أو بحركات الشفاه، حيث إن التواصل يمكن أن يحدث على مستوى آخر، وهو المستوى غير اللفظي، وذلك بالإشارات والإيماءات، أو بما يسمى الرسائل ما وراء اللّغويات، إذن فاللغة المنطوقة ليست وسيلة التواصل الوحيدة بين أفراد البشر، إذ أن هناك وسائل تواصلية أخرى مثل، لغة الإشارة التي يستخدمها بعض الصم، لغة الموسيقى، لغة الرسم، لغة الرياضيات، واللغة المكتوبة، ولكن تبقى اللغة المنطوقة المحكية أهم وسائل التواصل بين أفراد المجتمع البشري الواحد بلا خلاف(الشامي،2004).

وتختلف اللغة عن الكلام ، فالكلام يمثل التعبير اللفظي من اللغة، ويتضمن الكلام تلك العمليات الحس−حركية التي من خلالها يتم إنتاج الرموز اللغوية المخزنة في الجهاز العصبي المركزي (Hulit, Howard,2002)،إذ يعتبر الكلام صورة واحدة من صور اللغة اللفظية، ومن هنا فإن اللغة اللفظية أوسع واشمل من الكلام، إذ يرتبط الكلام باللغة، ويتحقق نتيجة لاستعمال اللغة، فاللغة هي نظام و الكلام هو الناتج الحس−حركي لهذا النظام(Reed,2005).

مكونات اللغة:

تعد اللغات بالآلاف ورغم هذا الاختلاف بين اللغات، إلا أن لجميع اللغات شكلا واحدا، إذ تنقسم اللغة بشكل رئيس إلى قسمين:

أولاً: اللغة الاستقبالية (Receptive Language): وتتمثل في قدرة الدماغ البشري على استقبال الرسائل اللّغوية من قنوات الحس المختلفة ومن ثم تحليلها وفهمها واستيعابها، ويرتكز الدماغ في ذلك على مخزون وافر في الذاكرة من الرموز اللّغوية وما تعبِّر عنه من أشياء ومفاهيم وغيرها، ومن ثم يقوم بربط الكلمات المسموعة بما تعبِّر عنه من أشياء، وأعمال، وخبرات (Paul, 1995).

ثانيا: اللغة التعبيرية (Expressive Language): وتتمثل في قدرة الدماغ البشري على إنتاج الرسائل اللّغوية المناسبة لإتمام عملية التواصل، ويتم ذلك عن طريق تحديد الرسائل المناسبة ومن ثم إرسالها إلى العضلات المسؤولة لتظهر في النهاية على شكل كلمات، أو غيرها، وباختصار فإنها تمثل قدرة الفرد على التعبير عما يريد باستخدام الكلام (Paul, 1995). ورغم تعدد اللغات، إلا أن جميع هذه اللغات تشترك في هيكل بنائي واحد يتكون من خمسة عناصر رئيسية، تتمثل فيما يلي:

1-النظام الصوتي النطقي (Phonology): هو النظام الذي يتحكم بالأصوات وتركيبها، وتتميز كل لغة عن اللغات الأخرى بأصوات معينة، للوصول إلى طرق ائتلافها، ونظام تركيبها وما يتصل بذلك من فروق، هذه الوحدات الصوتية مرتبطة بطرق محددة، لتشكل وحدات لغوية تعرف بالكلمات (الدوخي والصقر، 2004).

2-النظام الدلالي (Semantic): هو النظام الذي يبحث في معنى الكلمة أو الجملة(فارع وآخرون،2006)، ويتعلق كذلك بفهم معاني الكلمات والمفردات، سواء في حالتي التلقي

(الإصغاء، والقراءة) أم في حالتي التعبير (التحدث، والكتابة)، ويشمل مجالات أُخرى كالمفردات اللفظية والتصنيف والقدرة على التعرف وتمييز المترادفات والأضداد وكشف الغموض والتعرف على وحدات المعنى التي تعرف باسم المورفيمات(Morphemes) (الفرماوي، 2006).

3-النظام الصرفي (Morphology): يتناول البنية التي تمثلها الصيغ والمقاطع والعناصر الصوتية التي تؤدي معاني صرفية أو نحوية، ولا يستطيع الطفل بين عمر (3-6) سنوات إدراك الاشتقاق الصرفي للكلمة، فهو لا يدرك العلاقة بين بنية الكلمة ومعناها، ولكنه يميل إلى التقليد والقياس، فمثلاً يعمم استخدامه لصيغة التأنيث في (بائع - بائعة) و(حصان - حصأنه) (خليل، 2005).

4-النظام النحوي (Syntax): أي القواعد التي تنظم بناء الجملة، وتحدد ترتيب عناصرها وأشكالها المختلفة، وتسمح بربط الكلمات، لتشكل عباراتٍ وجملاً، وتحوّل الجملة إلى أُخرى (الدوخي ،الصقر، 2004).

5-الاستخدام اللّغوي (Pragmatic): يشير إلى توظيف اللغة في المجالات الاجتماعية وفهم المعنى الاجتماعي للتواصل اللّغوي (القمش والمعايطة ،2007)، ويُعنى بدراسة القواعد التي تحكم استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية، أي موافقة التركيب اللّغوي الملفوظ للموقف الاجتماعي المحيط (Gleason, 1997).

نظريات فسرت اكتساب اللغة:

يتم اكتساب اللغة لدى الأطفال في السنوات الخمس الأولى من عمرهم ضمن نسق محدد وثابت تقريباً، وتسبق اللغة الاستقبالية اللغة التعبيرية في الاكتساب، وتكاد تكون السنة الأولى في عمر الطفل هي المرحلة الأكثر أهمية في إرساء دعائم اللغة الاستقبالية التي تبنى عليها فيما بعد اللغة التعبيرية (Paul,1995)، كما أن البعض من العلماء يشيرون إلى أن اكتساب

اللغة قد يبدأ والطفل ما زال جنيناً في بطن أمه (فارع وآخرون،2006). وهنالك عدد من النظريات التي حاولت تفسير اكتساب اللغة ومنها:

النظرية السلوكية: يعتبر السلوكيون أن اكتساب اللغة عند الطفل يندرج ضمن نظرية التعلم، فاللغة في رأيهم نمط من أنماط السلوك، لذا لا يقرون بوجود أي تباين بين مسار تعلمها ومسار تعلم أي مهارة سلوكية أخرى، حيث ترى نظرية التعلم الإجرائي السلوكي، كما وضعها (سكنر)، أن السلوك اللّغوي المتعلم كأي سلوك آخر، إنما هو نتاج لعملية تدعيم إجرائي للسلوك المطلوب وإهمال للسلوك غير المرغوب (الناشف، 2007). وترى النظرية السلوكية أن التعلم وحده هو المسؤول عن اكتساب الأطفال للغة أهلهم، وأنهم لا يمتلكون قدرة خاصة باكتساب اللغة كما تقول بعض النظريات مثل النظرية المعرفية، وعليه فإن طريقة تعليم الأطفال للغة هي التي تحكم اكتسابهم لها، فإن كانت الطريقة صحيحة ومتكاملة كانت اللغة كذلك، وإلا فإن خللاً سيظهر في هذه اللغة. ولكن النظرية السلوكية لم تتمكن من الإجابة عن مجموعة من الأسئلة المتعلقة باكتساب اللغة (Hedge, 1994).

عادة ما يعزز الآباء من أطفالهم اللفظ غير الصحيح ويهتمون فقط بالمعنى، فلماذا لا يستمر الأطفال باستخدام هذه الألفاظ غير الصحيحة طوال حياتهم؟

كيف تستطيع النظرية السلوكية تفسير ابتكار الأطفال لكلمات لم يسمعوها ممن حولهم؟ (Owens, 2005).

النظرية اللّغوية: تفترض نظرية (تشومسكي) اللّغوية أن الأطفال يولدون، ولديهم نماذج للتركيب اللّغوي، تمكنهم من معرفة القواعد النحوية للتركيبات اللّغوية في أي لغة، استناداً إلى وجود عموميات في التركيبات اللّغوية، تشترك فيها جميع اللغات مثل وجود أسماء وأفعال في الجمل.
هذه العموميات لا يجري تعليمها للطفل، لأنه يولد وعنده قدرة أولية على تحليل الجمل التي يسمعها، ثم يعيد تركيبها وفقاً للقواعد النحوية للغة الأم، ومن هنا جاءت قدرة الطفل على تكوين جمل لم يسمعها من الوالدين أومن أي مصدر آخر(الناشف، 2007).

وقد ارتكزت هذه النظرية على ثلاث مسلمات، هي:

أولاً: إنّ تكوين اللغة يبدأ بمجموعة من الأحرف، التي تؤدي بعد ذلك إلى أحرف موجهة مقصودة نحو المواقف التي تحيط بالأطفال، وسرعان ما تصبح هذه الأحرف مفردات تشكل مرحلة البناء التأسيسي للغة.

ثانياً: إن الأحرف والمفردات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالبنى المعرفية، التي تشكل في المحصلة النهائية الصّور الذهنية، وهذا يعد مرحلة بدائية للنمو المعرفي اللّغوي.

ثالثاً: إن هناك علاقة بين اللغة والتفكير، خاصة في تشكيل قواعد إعادة الكتابة، وهذا بدوره يشكل المنحى العام في تفسير اللغة من ناحية المحادثة والكتابة اللتين تستندان إلى عمليات عقلية أولاً، ثم إلى التفكير ثانياً (عبد الهادي، وأبو حشيش، 2005).

النظرية المعرفية: صاحب هذه النظرية هو(بياجيه)، وتختلف النظرية المعرفية عن نظرية التعلم السلوكي أو الإجرائي والنظرية اللّغوية في الدور الذي يقوم به الطفل للانتقال من الأداء إلى الكفاءة، فالنظرية المعرفية تعارض فكرة (تشومسكي) من حيث وجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلم اللغة، وفي الوقت نفسه لا تتفق مع نظرية التعلم السلوكي أو الإجرائي في أن اللغة تُكتَسب بالتقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة، ينطق بها الطفل في مواقف معينة، فاكتساب اللغة

في رأي (بياجيه) ليس عملية إشراطية، ولكنها إبداعية، فاكتساب القدرة على تسمية الأشياء والأفعال تكون في البداية عملية تقليد، يجري تدعيم الملائم منها، فيستمر الطفل في تكرارها وتأديتها من دون أن تستقر في حصيلته اللّغوية ونظامه اللّغوي بشكل نهائي. وهذا ما يسميه (بياجيه) الأداء, أما الكفاءة فإنها لا تُكتَسب إلا بناء على تنظيمات داخلية، تبدأ أولية، ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية، فتتمو قدرة الطفل تدريجياً للتعامل مع الرموز اللّغوية، في البداية يحتاج الطفل إلى أن يُكون المدلول الذي يعبر عنه بالرمز اللّغوي موجوداً في مجاله الحسي، ولكن ببلوغه المرحلة التي يستطيع فيها أن يكوّن صوراً ذهنية ثابتة أو مفاهيم عن الأشياء والأحداث، فإنه يمكنه أن يعبّر عنها باستخدام الكلمات الدالة عليها من دون الحاجة إلى أن تكون ماثلة أمامه، أي أن يتحدث عن الماضي والمستقبل إلى جانب الحاضر (الناشف، 2007).

وقد ظهرت بعد ذلك الكثير من النظريات الأخرى التي تصدت لمحاولة تفسير اكتساب اللغة والنطق، فمنها من ارتكز على الجانب الاجتماعي للغة والنطق، ومنها من اهتم بوظيفة اللغة أكثر من تركيبها، ومنها من حاول تفسير عمل الدماغ في معالجة المعلومات وشبه ذلك بما يقوم به الكمبيوتر، وكل هذه المحاولات ساعدت في إلقاء الضوء على كافة جوانب اللغة والنطق مما يساعد المتخصص في استخدام ما يلزمه منها في دراسته للغة الطفل ونطقه أو حتى طرق علاج الاضطرابات اللّغوية والنطقية.

النمو اللّغوي الطبيعي:

النمو اللّغوي هو تطور لغة الطفل خلال سنوات عمره المختلفة، ويختلف هذا النمو من طفل لآخر خلال كل مرحلة من مراحله العمرية، كما أنه يتأثر بالعديد من العوامل الفردية أو البيئية، ويمر الطفل بمراحل النمو اللّغوي التالية:

مراحل اكتساب اللغة الاستقبالية:

يمكن تتبع نمو اللغة الاستقبالية ضمن المراحل العمرية كما يلي:

- **من لحظة الولادة وحتى 5 شهور:** ينتبه إلى وجه المتحدث إليه، ويستجيب للأصوات التي تحيط به، ولديه القدرة على تمييز بعض الأصوات عن بعضها.
- **من عمر 6 شهور وحتى 11 شهراً:** يتوقع فعلاً أوإشارة معينة، ويستجيب إلى بعض الكلمات مثل (لا)، ولديه القدرة على فهم بعض المفردات والتعابير المستخدمة بكثرة.
- **من عمر 12 شهراً وحتى 17 شهراً:** يحافظ على انتباهه لمدة دقيقتين، ويتبع بعض الأوامر البسيطة، ويحدد الأشياء المألوفة كما يستطيع أن يحدد بعض الصّور.
- **من عمر 18 شهراً وحتى 23 شهراً:** يستجيب لبعض الأوامر البسيطة دون الحاجة للإشارات، ويحدد الكثير من الصّور، ويتعرف إلى أجزاء جسمه، ويفهم بعض الأفعال في سياق معين.
- **من عمر 24 شهراً وحتى 29 شهراً:** يدرك المفاهيم المكانية، وكذلك يبدأ في فهم بعض الضمائر، وكذلك المفاهيم الكمية، ويستطيع أن يدرك الأحداث التي في الصّور.
- **من عمر 30 شهراً وحتى 47 شهراً:** يدرك المفاهيم الوصفية، ويدرك مجموعات الأشياء، ويحدد الألوان، ويقارن بين الأشياء، ويشير إلى أعضاء جسمه.

- **من عمر 48 شهراً (4 سنوات) وحتى 72 شهراً (6 سنوات):** يقارن بين الحيوانات، ويفهم الأوامر المركبة، ويفهم الجمل المبنية للمجهول، ويدرك التتابع الزمني، ويملك القدرة على جمع وطرح الأرقام حتى الرقم (5).(Gleason,1997)

مراحل تطور اللغة التعبيرية:

مرحلة الصراخ: تمتد هذه المرحلة من يوم الولادة إلى عمر ثمانية أسابيع، وهي أصوات يصدرها الطفل منذ ولادته(صيحات)، ويجري فيها نفخ الهواء بطريقة انعكاسية من الرئتين، حيث تصدر الأصوات عند عبور الهواء فوق الأوتار الصوتية (القمش ،المعايطة, 2007)، ومن الناحية اللّغوية يعد هذا الصياح أول مظهر من مظاهر النطق، ويرى علماء اللغة أن هذه الصيحات التي يصدرها الأطفال في هذه المرحلة إنما هي صيحات عامة يصدرها جميع الأطفال بنفس الكيفية ، وعلى الرغم من أن هذه الصيحات ليست كلاماً إلا أنها هامة بالنسبة للطفل من الناحية النطقية، فهي تمكنه من التحكم بجهاز النطق لديه، وتساعده على تنمية قدراته السمعية، التي تكسبه بدورها خبرات نطقية ولغوية تساعده بعد ذلك في المراحل اللّغوية اللاحقة،، كما يستخدم الطفل الصراخ للتعبير عن رغباته وحاجاته، وفي نهاية الشهر الأول تستطيع الأم أن تفرق بين الصراخ الناتج من الغضب والألم والتعب والسأم (محمد، 2006).

مرحلة الهديل والضحك: تمتد هذه المرحلة من (8– 20) أسبوعاً، حيث يطّور الرضيع قدرته على الضبط العضلي للبدء بحركات الشفاه أوالتوقف عنها والتعبير بالنطق أواللفظ (الزريقات، 2003)، حيث تصبح الأصوات معبرة عن حالة الطفل الانفعالية والجسمية، وتصبح لغة إرادية يستخدمها الطفل، ليستجيب لمن يحيط به، فيقوم بتلبية حاجاته الجسمية والنفسية (الناشف، 2007).

مرحلة المناغاة: تمتد من (16– 30) أسبوعاً، حيث يزداد عدد الأصوات مترافقاً مع تنظيم نظام النطق (الفك، اللسان، الشفاه) لإنتاج نماذج أصوات و تكرارها (Reed,2005)، و يحدث الطفل في هذه المرحلة صوتاً مكونا من حرف علة و حرف ساكن ثم يردده كثيراً، وتصبح مناغاة الطفل في الشهر السادس أكثر نشاطاً وذلك لجلب الانتباه (Hegde , 2001)، ويمر جميع الأطفال بهذه المرحلة حتى الأطفال الصم وذلك بشكل فطري إلا أن هذه المرحلة تتلاشى لدى الأطفال الصم بعد مدة من الزمن (فارع وآخرون،2006).

مرحلة التقليد: يبدأ الطفل في الشهر الثامن بتقليد الأصوات، وتبرز أهمية عملية التقليد والمحاكاة في تعلم اللغة في هذه المرحلة حيث يتم تحويل المناغاة العشوائية إلى كلمات لها معنى، وتحدث بعد ذلك خطوة بالغة الأهمية عندما يبدأ الطفل في سماع أصوات مشابهة لما ينطق من أمه فعندها يدرك التشابه أو التماثل فيأخذ في تقليد ذلك وهو مستمتع به (Hegde , 2001).

مرحلة الكلمة الأولى: عادة ما تبدأ هذه المرحلة في نهاية السنة الأولى، حيث يبدأ الطفل في اكتساب بعض الكلمات والاستجابة للتعليمات البسيطة، ولا يشترط في الكلمة الأولى للطفل أن تكون صحيحة تماماً أو أن تكون مطابقة تماماً للكلمات التي يلفظها الكبار، ولكنها الكلمة الأولى التي يستخدمها الطفل للدلالة على شيء ما، أو للتعبير عن رغبة ما باستخدام لفظ معين قد يكون مشابهاً للغة التي يستخدمها الكبار من حوله (Owens, 2005)، ويظهر لدى الطفل في هذه المرحلة ما يسمى التعميم الزائد، حيث يبدأ باستخدام الكلمة الواحدة للدلالة على العديد من الأشياء (خليل، 2005).

مرحلة تكوين الجمل: تظهر هذه المرحلة عادة من عمر (18- 24) شهراً، حيث يبدأ الطفل في تقليد كلام الآخرين، وتزداد حصيلته اللفظية لتزيد عن (50) كلمة، ويبدأ بتكوين جمل من كلمتين، وغالباً ما تظهر صيغة الطلب في كلام الطفل في هذه المرحلة كأن يقول (بدي هم) بمعنى (أريد أن آكل)، ولا يشترط في هذه المرحلة أيضاً أن تكون الكلمات صحيحة تماماً، أو أن يكون التركيب النحوي المستخدم سليماً. ويستخدم الطفل في هذه المرحلة ما يسمى بالكلام التلغرافي، وبهذا لا يستخدم الطفل حروف الجر أو العطف أو غيرها من الروابط، وإنما يركز على كلمات المحتوى، ويزداد استيعابه اللّغوي بحيث يستطيع أن يفهم أمرين معاً (Owens, 2005).

مرحلة تكوين الجمل الطويلة: يزيد الأطفال في سن الثانية إلى ثلاث سنوات طول الجملة ودرجة تعقيدها، ففي سن الثالثة تكون جمل الأطفال أكثر تعقيداً من حيث القواعد، وهي أكثر اكتمالاً من حيث المعنى، ومن الشائع أيضاً في هذه المرحلة وقوع الأطفال في كثير من الأخطاء في قواعد اللغة، كما تكون لدى الأطفال في سن الرابعة والخامسة ثروة لفظية أوسع، وتحتوي الجمل التي يستخدمونها على عدد أقل من الأخطاء في القواعد، ومن الشائع أن يواجه الأطفال في هذه السن صعوبة في الصيغ غير المعتادة من اللغة، وفي حوالي سن السادسة يكون معظم الأطفال قادرين على التعبير اللفظي عن أفكارهم بصورة أكثر فعالية مستخدمين جملاً أطول وأكثر تعقيداً مع عدد قليل من أخطاء القواعد اللّغوية (عبيد، 2004).

العوامل المؤثرة في نمو اللغة:

النضج الجسمي والوظيفي: يتأثر اكتساب اللغة بالنضج الجسمي للطفل، فالطفل يتهيأ لاكتساب اللغة واستخدامها عندما تكون أجهزته العضوية قد بلغت درجة كافية من النضج الجسمي

والوظيفي، فإن أي عجز أو اضطراب في أجهزة السمع والكلام، كضعف السمع، أو انشقاق سقف الحلق يعوق عملية النمو الطبيعي لاكتساب اللغة واستخدامها (الناشف،2007).

العمر الزمني: إن علاقة العمر الزمني بجوانب نمو الإنسان وثيقة، فجميع جوانب الإنسان العضوية والفسيولوجية والنفسية والاجتماعية تزداد تطوراً بازدياد العمر، والنمو اللّغوي كغيره من جوانب الإنسان الأخرى يزداد مع التقدم في العمر (خليل،2005)، ويولد الطفل مزوداً بأجهزة بيولوجية تمكنه من استقبال المثيرات اللّغوية التي يتعرض لها وتتمثل هذه الأجهزة بالجهاز السمعي والجهاز العصبي وأن القصور في أي منهما يؤثر ويشكل مباشر على النمو اللّغوي عند الطفل (الناشف،2007).

الجنس: تدل الدراسات على دور الجنس وأثره في النّمو اللّغوي، فالإناث أسرع اكتساباً للغة خصوصاً في مراحل العمر الأولى، ويظهر تفوق الإناث على الذكور في نواحي النّمو اللّغوي إذا خضعوا لنفس الظروف البيئية، والاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، وغيرها(خليل،2005)، وقد فسرت مكارثي تفوق الإناث على الذكور بأن الإناث في بداية تعلم اللغة بالتعلق بالأم بينما يتعلق الذكور بالأب ونظرا لأن الأب يكون بعيدا عن المنزل في كثير من الأحيان أكثر من الأم فإن الذكور يحصلون على اتصال أقل من الأب، فالعلاقة الوطيدة بين الأم وابنتها تساعد البنت على اكتساب اللغة في وقت مبكر وبصورة أفضل. (قاسم، 2002).

البيئة المحيطة: تلعب بيئة الطفل دورا هاماً في نموه اللّغوي، فالطفل يكتسب لغته من خلال ما يجده في البيئة المحيطة به من ألفاظ، وجمل، وتراكيب، ومن أهم عناصر البيئة المحيطة بالطفل والديه، ويؤكد الباحثون أن الوالدين يلعبان الدور الأكبر في نجاح أو فشل الطفل في إكسابه الحصيلة اللّغوية، فقد يعلم الوالدان الطفل التحدث بطريقة خاطئة دون أن يقصدوا من خلال تعزيزهم لهذه الطريقة، كما تعتبر الأم المعلم اللّغوي الأول للطفل، حيث إنها تحاول أن

تستخدم لغة بسيطة يطلق عليها (Motherese) أي الكلام الأمومي، وهذه اللغة تشجع الطفل على إنتاج كلمات بسيطة مما يزيد من تفاعله اللّغوي والاجتماعي بالبيئة المحيطة به (خليل، 2005).

المستوى الاجتماعي والاقتصادي: تدل الدراسات على أهمية الدور الذي يلعبه المستوى الاجتماعي والاقتصادي في زيادة الحصيلة اللّغوية للطفل، فالوسائل التعليمية والألعاب الحديثة تكسب الطفل حصيلة لغوية واسعة ومتنوعة، في حين أن قلة توفر هذه الوسائل أو انعدامها لدى العائلات الفقيرة يحد من حجم الحصيلة اللّغوية لدى الطفل (Goodluck, 1998)، فأطفال البيئات الاجتماعية الاقتصادية العالية يتكلمون أفضل وأسرع وأدق من البيئات الدنيا، لأنهم ينشؤون في بيئة مجهزة بوسائل الترفيه، وتمكنهم فرصهم من التزود بعدد كبير من المفردات وتكوين عادات لغوية صحيحة (قاسم، 2002).

حجم الأسرة ووجود الوالدين: يتأثر المستوى الثقافي للطفل وقدراته العقلية بشكل عام، وقدراته اللّغوية بشكل خاص باختلاف ترتيبه في الأسرة، فالطفل الأول يمثل بداية حياة الأسرة، وكذلك بداية خبرة الأسرة في التعامل مع الأطفال ، أما الطفل الأصغر فكثير ما يكون الأقل خبرة والأكثر تدليلا، أما الطفل الوحيد فيستحوذ على اهتمام الأسرة ويكون شغلها الشاغل الذي تنعقد عله أمالها، وهذا الاهتمام قد يكون له أثره الايجابي، حيث ينشط التفاعل اللّغوي بين الطفل وأبويه، وقد تؤدي الحماية الزائدة للطفل الوحيد إلى نتائج عكسية، فينشأ منطويا على نفسه، خجولا في تعامله مع الآخرين مما يؤثر في نموه اللّغوي(البهاص، 2007).

تعدد اللغات التي يتعلمها الطفل: تؤثر اللغات التي يتعلمها الطفل، وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، في نمو لغته، فحينما يتكلم الطفل لغتين أو حينما يضطر إلى تعلم لغة أجنبية في الوقت الذي لا يزال يكتسب لغته إلام، فإن ذلك يربك مهارته اللّغوية، ويؤخرها في كلتا اللغتين، وأكدت

مجموعة من الدراسات أن ميلاد الأطفال في أسر تتكلم لغتين يؤدي إلى أن تكون مفرداتهم أقل من المعدل مقارنة بأعمارهم الزمنية وكذلك لكلتا اللغتين، ومن ثم فإنهم يجدون صعوبات أكثر في تعلم اللغة من الأطفال اللذين تتحدث أسرهم لغة واحدة (البهاص، 2007).

الالتحاق بالحضانة ورياض الأطفال: تساهم الخبرات التي يتعرض لها الأطفال قبل دخولهم المدرسة الابتدائية، في تطور النّمو اللّغوي لديهم وزيادة مفرداتهم، بالإضافة إلى مساهمتها في رفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، وقد أكدت نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال أهمية دور الحضانة ورياض الأطفال في إثراء خبرة الطفل وإكسابه مفردات جديدة، حيث تؤدي هذه الخبرات إلى زيادة ثروته اللّغوية، واتساع مدركاته (قاسم،2002).

الذكاء: أوضحت كثير من الدراسات التي قام بها العلماء، أن الأطفال ذوي الذكاء المرتفع يتمكنون من الكلام قبل العاديين في الذكاء، ويتمكن العاديون من الكلام قبل ذوي الذكاء المنخفض، كما وتتميز الحصيلة اللّغوية للأطفال الأذكياء بكلمات أكثر من الطفل المتوسط الذكاء، والمتوسط الذكاء أكثر من الضعيف (محمد، 2006).

اضطرابات اللغة:

بما أن اللغة جانب من جوانب الإنسان النمائية، فهي أيضا معرضة للإصابة باضطرابات كأي جانب أخر من جوانب الإنسان، وقد يكون السبب في هذا الاضطراب ليس عضويا واضحا، أو غير معروف بدقة، ويمكن تصنيف اضطرابات اللغة إلى نوعين هما، اضطراب اللغة عند الأطفال Language Disorders in Children والتي يطلق عليها أيضا اضطرابات اللغة التطورية Developmental Language Disorders ، ونعني بها الاضطرابات التي لم تكن ناجمة عن مرض أو حادث، أما النوع الثاني فهو اضطرابات اللغة عند البالغين Language Disorders in Adults والتي يطلق عليها أيضا اضطرابات اللغة المكتسبة Acquired

Language Disorders ، ما لم تكن استمرارية لاضطرابات اللغة التي ظهرت في الطفولة(فارع وآخرون،2006).

وقد عرّفت الاضطرابات اللّغوية، على أنّها أيّة انحرافات عن المُنتَج اللّغوي المقبول من قِبل الآخرين في بيئة معينة وتتمثل تلك الانحرافات في صعوبة فهم اللغة من قِبل الآخرين، واعتبار المُنتَج اللّغوي للشخص الذي يعاني من اضطرابات النطق واللغة غير مريح للسامع، وكذلك وجود معاناة في إنتاج الكلام وفهمه وعدم تناسب نطق الفرد ولغته مع عمره وجنسه ووضعه الصحي (Bloodstein, 1979).

أسباب اضطرابات اللغة:

يرجع السبب الرئيس في اضطرابات اللغة عند الأطفال، إلى صعوبة في اكتساب اللغة، وقد يكون هذا الاضطراب شديدا بحيث لا يكتسب الطفل أية لغة على الإطلاق، وهذه الحالات نادرة، وقد يكون الاضطراب على شكل تأخر في اكتساب الجوانب المختلفة للغة، كتأخر اكتساب المفردات أو تكوين الجمل، حيث إنه تنوعت الأسباب المؤدية إلى الاضطرابات في اللغة، فمنها ما يؤدي إلى ظهور هذه الإضرابات بشكل مباشر ومنها ما يؤدي إلى ظهورها بشكل غير مباشر(فارع وآخرون،2006)، ويمكن تقسيم هذه الأسباب كالتالي:

-**الأسباب العضوية(:Organic Causes)** أي خلل يصيب الأجهزة العضوية المسئولة عن استقبال اللغة وإنتاجها، مثل الجهاز السمعي، الجهاز العصبي، الجهاز التنفسي، الجهاز الصوتي، والجهاز النطقي يؤدي بدوره إلى حدوث اضطرابات في اللغة، ومن أمثلة هذه الاضطرابات العضوية ضعف السمع، والاضطرابات العصبية والاضرابات التي تصيب الحنجرة، وانشقاق سقف الحلق الشفة الأرنبية (Cleft Palate and Lip)، وغيرها من الاضطرابات التي تؤثر بشكل مباشر على التطور اللّغوي لدى الأطفال (Owens,2005).

-الأسباب الاجتماعية والنفسية والبيئية Psychosocial & Environmental) (Causes: تظهر هذه الأسباب وبوضوح تبعا لأساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية، والبيئة التي تحيط بالطفل، وكل ما ينبثق عنها أو يتعلق بها، كاستخدام العقاب الجسدي من قبل الوالدين، أوترك الطفل مع مربيات لا يتحدثن بلغة الطفل نفسها، أو عدم توفر التبادل اللّغوي والاجتماعي الضروري لتطور اللغة (Hegde,2001).

-الأسباب المرتبطة بإعاقات أخرى(Causes Associated with other Handicaps):

لا تقتصر اضطرابات اللغة على بعض الأطفال الطبيعيين اللذين يعانون من إضطرابات وظيفية فحسب، بل تشمل هذه الاضطرابات عددا كبيرا من الأطفال اللذين يعانون من إعاقات أخرى، كالإعاقات العقلية والاضطرابات السلوكية (فارع وآخرون،2006).

المظاهر العامة للاضطراب اللّغوي عند الأطفال:

يظهر الطفل المضطرب لغويا عدة مظاهر تميزه عن غيره من الأطفال الطبيعيين ، ومن أبرز هذه المظاهر:

-عدم القدرة على فهم اللغة المحكية بالاستخدام اليومي(اللغة الاستقبالية)، أو استخدام اللغة في التواصل الطبيعي(اللغة التعبيرية) (محمد، 2006).

-عدم القدرة على فهم معاني المفردات، أو الجمل اللّغوية، أو نقص في المفردات أو الجمل في مخزونه اللّغوي مقارنة بالأطفال في مثل عمره.

- عدم القدرة على إنتاج المفردات أو الجمل اللّغوية على نحو سليم ومواز للأطفال في مثل عمره.

-عدم القدرة على فهم الأوامر اللفظية الموجهة إليه على نحو كامل أو جزئي.

-استجابته وتبادله للحديث الذي يدور حوله يكاد يكون معدوما أو متقطعا.

-ظهور الأخطاء النحوية أو الصرفية، أو غيرها من مكونات اللغة في حديث الطفل، سواء أكان واعيا لهذه الأخطاء أم لا.

-عدم قدرة الطفل على سرد الأحداث على نحو متسلسل ومنطقي مع أخذ العمر بعين الاعتبار (Hegde. 2001)

أساليب تقييم اللغة (النمو اللغوي):

تتلخص عملية تقييم الاضطرابات اللّغوية وتشخيصها في عدة مراحل أساسية متكاملة وهي:

المرحلة الأولى - يطلق عليها مرحلة المسح المبدئي (Screening) على الأطفال ذوي الاضطرابات اللّغوية: تقوم هذه المرحلة على طريقة الفرز المبدئي وهي من أسهل الطرق وأقلها كلفة، حيث يمكن أن يقوم بهذه العملية الوالدان أو المعلمون، حيث إن الأمر لا يتطلب سوى فرز الأطفال الطبيعيين من الأطفال المشكوك بأنهم يعانون اضطرابا لغويا، وبهذا تقل أعداد الأطفال الذين يجب أن يخضعوا لاختبارات وفحوصات مقننة، خصوصا أن هذه الاختبارات تتطلب فريقا مؤهلا على نحو كامل لإتمام عملية التقييم، حيث تتم هذه العملية من خلال استبانه يراعى فيها العمر الذي نمت فيه اللغة لدى الطفل، والاضطرابات النطقية للأصوات، وقياس طول الجملة التي يتحدث بها الطفل، والاضطرابات اللّغوية التي يعاني منها الطفل مثل قلة المحصول اللّغوي، وعدم القدرة على ربط الجملة أثناء التحدث بطريقة صحيحة(محمد، 2006).

المرحلة الثانية – مرحلة التشخيص الطبي (Physical Diagnosis) للأطفال ذوي الاضطرابات اللّغوية: وفيها يتم تحويل الأطفال المشكوك في وجود اضطراب لغوي لديهم إلى مراكز طبية متخصصة للتأكد من سلامتهم طبيا وفسيولوجيا ويتكون الفريق الطبي عادة من عدة تخصصات ومن أهمها طب الأطفال، وأطباء ذوي الاختصاص (انف، أذن، حنجرة)، وذلك للتأكد من سلامة أعضاء النطق، أو تحديد الخلل إذا كان موجودا.

المرحلة الثالثة – مرحلة قياس القدرات العقلية الإدراكية الأخرى ذات العلاقة لدى الأطفال ذوي الاضطرابات اللّغوية: وفيها يتم التأكد من أن الطفل لا يعاني من إعاقة عقلية أو صعوبات تعلم، ثم القيام بعمل الاختبارات السمعية المناسبة للتأكد من سلامة حاسة السمع.

المرحلة الرابعة – مرحلة تشخيص مظاهر الاضطرابات اللغوية، باستخدام اختبارات اللغة والنطق المقننة وغير المقننة: و في هذه المرحلة، و على ضوء نتائج المرحلة السابقة، يحدد الأخصائي في قياس و تشخيص الاضطرابات اللغوية مظاهر الاضطرابات اللغوية التي يعاني منها الطفل، حيث تستخدم خلالها العديد من الاختبارات في تشخيص مثل هذه الاضطرابات مثل: سلم التقدير اللّغوي لسن ما قبل المدرسة (Preschool Language Scale-3) واختبار بيبودي للمفردات المصورة (Peabody Picture Vocabulary Test)، واختبار الاستيعاب السمعي للغة (Test of Auditory Comprehension of Language)، وبعد الانتهاء من عملية التقييم والوصول إلى تشخيص للطفل بما يحويه من نقاط قوة وضعف يقوم اختصاصي معالجة النطق واللغة بإعداد خطة تتضمن البرامج التي سيتم تطبيقها بناءً على حاجات الطفل (الروسان،2001).

الاستيعاب السمعي للغة:

إن القراءة الجيدة هي دليل واضح على القدرة على الاستيعاب السمعي لدى الأطفال، ويعد الاستيعاب السمعي من الأساسيات الجوهرية في إكمال الحلقة التواصلية بين أبناء اللغة الواحدة، وعلى العكس من ذلك فإن الرسالة اللّغوية تعتبر مجتزأة وهذا ما يعبر عنه بالاضطراب اللّغوي Language Disorder. ويعد الاستيعاب السمعي من العناصر المهمة في الحلقة اللّغوية التواصلية، ويعبر عن الخلل في هذا الجانب بالاضطراب في العمليات السمعية الاستيعابية Auditory Processing Disorders الذي يتمثل في خلل في فهم المعلومات المسموعة بحيث لا يكون ناتجاً عن ضعف في السمع أوفي القدرات العقلية بقدر ما هو خلل في الوظائف اللّغوية Linguistic Functions وبالذات تلك المرتبطة بتحليل الرسائل المنطوقة. (خمايسة،2003).

كما أن سلامة الجهاز السمعي تعتبر من المتطلبات الأساسية للتطور الطبيعي للغة والنطق، وأن الفهم الدقيق لوظيفة السمع والجهاز السمعي بما في ذلك المراكز الدماغية التي تعنى بفهم وتفسير المعطيات والمثيرات السمعية يساعد الباحثين في هذا الحقل على إيجاد أدوات ذات دلالات إحصائية للكشف عن المشكلات المرتبطة بقدرة الطفل على فهم الرسائل اللّغوية التي يسمعها مع تمتعه بقدرات سمعية وعقلية طبيعية. (Jarrar, 2010).

وتعود العمليات السمعية Auditory Processing إلى اللحظة التي يدخل فيها الصوت إلى الأذن الخارجية وبالتحديد إلى اللحظة التي يتم فيها إجراء التحليل الصوتي Acoustic Analysis للمعطيات الصوتية الناتجة عن قدرة الدماغ البشري على فهم وترجمة معاني الرموز اللّغوية التي يسمعها، ويقوم بتحويلها من شكلها الفيزيائي إلى شكلها الانطباعي (Jarrar, 2010). وقد أشارت الجمعية الأمريكية للنطق والسمع إلى أن عملية الاستيعاب اللّغوي تتطلب

تحديداً وفهماً لمصدر الصوت والقدرة على التمييز السمعي إضافة إلى التحليل الإكوستيكي للمعطيات الصوتية (Asha,1996).

تعتبر الذاكرة السمعية جزء من الاستيعاب السمعي وعليه فإن قيام الطفل بتكرار الكلمات واعادتها لا يعبر بالضرورة عن الاستيعاب السمعي لها، إذ أن الاستيعاب السمعي اكبر من مثل الإجابة على الأسئلة والإشارة إلى الأشياء ووصفها بعد طلب ذلك منه.

لقد صنف الكثير من الباحثين مهارات الاستيعاب السمعي بطرق مختلفة ، فعلى سبيل المثال – براون وجونسون صنفاه (Stedler-brown & DeCode Johnson, 2004) من خلال تقسيمه إلى مكوناته والتي ذكروا أنها تتضمن الذاكرة السمعية(Auditory Memory) والعمليات السمعية اللّغوية (Auditory Processing of Linguistic) أما استابروكس ومارلو (Estabrooks & Marlowe, 2000) المشار اليهم في (Garber, 2013). فقد قسموه إلى مكونات أخرى هي الذاكرة السمعية وتسلسلها (Auditory Memory & Sequencing) ، والمهارات السمعية المعرفية في منظومة البناء (Auditory-Cognitive Skills in a Structured Set) والمهارات السمعية المعرفية في الحوار (Auditory-Cognitive Skills in conversation).

ويوصف الإطار التنظيمي للذاكرة السمعية بالمكان الذي نخزن ونسترجع منه المثيرات، ويطلق على ما نتذكره من معلومات بالترتيب الدقيق بالذاكرة اللحظية وتسلسلها (Auditory Memory Span and Sequencing) أما العمليات السمعية (Auditory Processing) فهي التي تساعد على التحكم المعرفي بالمعلومات السمعية. ومصطلح الفهم السمعي (Auditory Understanding) فهو الذي يدل على استيعاب المعلومات السمعية في أي موقف كان (Calffe-Shey. 2005).

ذكر جاربر (Garber, 2013) أن الاستيعاب السمعي للغة تضمن عدد من المهارات المتوقع من الطفل أن يطورها والتي تعتبر من أبواب العلاج لمشاكل الاستيعاب السمعي للغة ومنها:

- تطوير الذاكرة ومفاهيم الكلمات المفردة.
- إظهار الطفل للفهم عن طريق التعلم من خلال الاستماع.
- الاستجابة الدقيقة للتعابير الشائعة.
- اتباع التعليمات والأوامر البسيطة.
- الإجابة على الأسئلة الشائعة.
- إكمال الرسائل اللّغوية المعروفة.
- اظهار قدرته فهم تسلسل عنصرين، ثلاثة ثم أربعة من عناصر الرسالة اللّغوية.
- تحديد الصّورة الدالة على القصة أو الحدث.
- الاستجابة إلى الأسئلة العامة حول الموضوعات المألوفة للطفل.

اضطرابات الاستيعاب السمعي للغة:

إن مهارات الاستيعاب السمعي تتعرض أحيانا إلى اضطرابات عند بعض الأطفال، وهذا الاضطراب يطلق عليه الخلل في العمليات السمعية (Auditory Processing Disorder)، أو الخلل المركزي في العمليات السمعية (Central Auditory Processing Disorder).

ويعرف الاضطراب في الاستيعاب السمعي للغة بأنه صعوبة في فهم معاني المثيرات السمعية وذلك بعد سماعها مع شرط صحة الجهاز السمعي عند الفرد، إذ أن هذا الاضطراب لا يكون ناتجا عن خلل أو ضعف في السمع، إلا انه ينطوي على صعوبة في قدرة الدماغ على تفسير معاني المثيرات السمعية(Flexer,1994).

وقد عرفت الجمعية الأمريكية للسمع والنطق (ASHA)، اضطرابات العمليات السمعية، بأنها ذلك القصور الملاحظ في واحدة أو أكثر من المظاهر التالية:

-القدرة على تحديد مصدر الصوت.

-التمييز السمعي.

- الأنماط السمعية المعرفية.

-الخصائص السمعية المرتبطة بالزمن.

والتي بدورها تؤثر بشكل مباشر على مهارات الاستماع والاستيعاب للغة المحكية، وكذلك القدرة على التعلم (Keith,1999).

كما أن اضطرابات العمليات السمعية للغة تتضمن وجود خلل في التعامل مع المعلومات المسموعة بحيث لا يكون ذلك ناتجا عن وجود مشاكل في حاسة السمع أو في القدرات العقلية، ولكنها تعود وبشكل مباشر إلى محدودية قدرات الفرد على تحليل المعلومات وتنظيمها ونقلها وتوضيحها والاحتفاظ بها واسترجاعها ثم استعمالها، حيث إن هذه العمليات تتضمن الوظائف الإدراكية والمعرفية واللّغوية والتي تتفاعل معا، وينتج عنها قدرة فعالة في استقبال وفهم الرسائل اللّغوية المسموعة(Keith,1999).

إن الخلل في الاستيعاب السمعي للغة لا ينطوي على جوانب طبية بمعنى أنه غير مفسر عضويا، وغالبا ما يقوم أخصائيو التربية الخاصة وأخصائيو النطق واللغة بتشخيص مثل هذه الحالات، ومن الجدير بالذكر أن الطلبة الذين يعانون من خلل في الاستيعاب السمعي للغة غالبا ما يظهرون مشاكل شديدة في الجوانب اللّغوية، وكذلك الأكاديمية. إن الاضطرابات في الاستيعاب السمعي للغة يتطلب انتظام الطالب في مراكز تقدم خدمات التربية الخاصة، إلا أنه يحتاج وبشكل اكبر إلى العلاج النطقي واللّغوي، إضافة إلى علاج صعوبات التعلم المقترن مع

ذلك الاضطراب، وعليه فإن هذا الاضطراب يؤثر وبشكل كبير على اللغة وعلى العمليات العقلية المناط بها فهم وإدارة المعلومات. إن تقييم الأطفال الذين يعتقد بأنهم يعانون من مشاكل في الاستيعاب السمعي للغة، لا يمكن الأخذ بنتائجه، إلا إذا كانت لغة الطفل الأساسية هي اللغة الأصلية، شريطة أن تكون هي لغة الأسرة التي ينتمي إليها ذلك الطفل(Keith,1999).

وتوجد علاقة قوية بين اللغة وتطورها ومهارات الاستماع والانتباه، لذلك فإن المقيم للطفل قد يواجه صعوبة في تشخيصه وذلك بسبب تداخل السلوكيات وتشابهها بين الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في الاستيعاب السمعي للغة وأقرانهم الذين يعانون من فرط في الحركة وضعف في الانتباه (ADHD)، وكذلك أولئك الذين يعانون من صعوبات في السمع أو صعوبات محددة في التعلم Special Learning Disability، إن الفروقات بين الأطفال الذين يعانون من اضطرابات الاستيعاب السمعي للغة وأقرانهم الذين يعانون من الحركة الزائدة وضعف الانتباه تم دراستها من قبل كل شيرماك وميوزيك وهول (Chermak, Musick & Hall,1999)، حيث أكدوا في دراساتهم على دور أخصائييَ النطق وأطباء الأطفال وأخصائييَ السمعيات في الكشف عن هذه الفروقات، وقد خلصوا إلى وجود الفروقات التالية:

فرط الحركة وضعف الانتباهADHD	الاضطرابات في الاستيعاب السمعي للغة
1. ضعف شديد في الانتباه	1. صعوبة في الانتباه إذا كانت الخلفية
2. تشتت.	2.مزعجة.
3. فرط في الحركة.	3. صعوبة في إتباع التعليمات اللفظية.
4. الهيجان والقلق.	4. ضعف في مهارات الاستماع.
5. سرعة الغضب والاندفاع.	5. ضعف في التحصيل الأكاديمي.
6. المقاطعة في الكلام والازعاج.	6. ظهور حالة من التشتت.

إن اضطرابات الاستيعاب السمعي للغة قد تترافق مع فرط الحركة وضعف الانتباه وقد تكون كل واحدة منها على حده، مما يستدعي دقة وخبرة في التقييم وكذلك الحاجة إلى عمل الفريق للوصول إلى التشخيص الدقيق والتفريق بينهما.

السمات العامة لاضطرابات الاستيعاب السمعي اللّغوي:

تتميز الاضطرابات في الاستيعاب السمعي للغة في عدد من السمات، منها:

- صعوبة الربط بين الأصوات وما يمثلها من رموز مكتوبة.
- صعوبات عامة في تحليل مدلولات الأحرف.
- صعوبة في السمع في ظل وجود خلفية مزعجة مع المطالبة دائما بإعادة السؤال.
- يبدو الطفل وكأنه لا يسمع، إذ يقوم بإبدال الأصوات المتشابهة في الكلمات، حيث يبدو كالشخص الذي يعاني من فقدان السمع على مستوى الأصوات ذات الترددات العالية، علما بأنه لا يعاني من أي مشاكل سمعية.
- يواجه الطفل مشاكل في بناء الأصوات لتكوين الكلمات، كما انه يواجه مشاكل في التهجئة.
- يوجد فروق كبيرة في نتائج الطفل على اختبارات الذكاء لصالح الفقرات الأدائية عنها في الفقرات اللفظية.
- يواجه الطفل صعوبة في استعمال الجانب التنغيمي للغة (Prosodic Features).
- يبدي الطفل ضعفا في التكلم مع وجود خلفية مزعجة.
- يرتكب الطفل أخطاء لفظية في النظام الصوتي للغة، مثل حذف الأصوات.
- يواجه الطفل مشاكل في القراءة والتهجئة.

- ضعف في الجانب الاستقبالي للغة، خاصة في بعدي (الدلالة)Semantics وبعد البناء اللّغوي(الصرف) Syntax.
- صعوبة في المفاهيم اللّغوية بشكل عام.
- ضعف في التعبير الدلالي، مثل استعمال المترادفات، والتصنيف اللّغوي، والمتضادات.
- يواجه الطفل صعوبة في فهم المعطيات اللّغوية، ويزداد ذلك مع زيادة التعقيد اللّغوي.
- يواجه الطفل صعوبات في فهم الكلمات التي تحتمل أكثر من معنى.
- يواجه الطفل صعوبة في الكتابة، خاصة في ما له علاقة بالنحو، مع صعوبة في الاستيعاب القرائي للقصص (Chermak,et al 1999).

ولتشخيص مثل هذه الحالات لا بد من استعمال مقاييس تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات وقد رأت الباحثة أن تطوّر نسخة أردنية من مقياس الاستيعاب السمعي للغة (TACL-3) Test for Auditory Comprehension of Language (TACL-3) Test لمؤلفته اليزابيث ولفولك (Elizabeth Carrow- Woolfolk) ومؤلفة هذا الاختبار أخصائية في اضطرابات النطق واللغة وعلاجها.

وصف اختبار الاستيعاب السمعي للغة (TACL-3) في صورته الأصلية:

تتناول الباحثة في هذا الجزء وصف اختبار الاستيعاب السمعي للغة (TACL-3) في صورته الأصلية وذلك بالاعتماد على المرجع الأساس لهذه الاختبار وهو Test for Auditory Comprehension of Language (TACL-3) لمؤلفته اليزابيث ولفولك (Woolfolk 1999)

إذ يعد هذا الاختبار من الاختبارات التي تعكس معارف الفرد اللّغوية وما يرتبط بها من شكل (Form) ومحتوى (Content) ومعنى المحتويات اللّغوية (Semantic)، فالمعرفة باللغة

هنا تعود إلى قدرة الفرد على تذكر واسترجاع الاستجابة الدقيقة للمثير، ويعتبر هذا مهما في حالة قياس الاضطرابات في اللغة.

إن قياس الاستيعاب السمعي للغة يختلف عن قياس اللغة التعبيرية وهذا يعتمد على ثلاث فرضيات حول الاستيعاب اللّغوي ،والتعبير اللّغوي وهي:

- في بعض الحالات فإن مشاكل الاستيعاب (المشاكل المتعلقة بفهم المدخلات اللّغوية) والمشكلات المتعلقة باللغة التعبيرية (مشكلات في صياغة المخرجات اللّغوية)، والتي قد تظهر منفصلة كل واحدة على حده فإن كلاهما عندئذ بحاجة إلى التقييم بشكل منفصل وذلك لاستخراج التباين بين جانبي اللغة الاستيعابي (الاستقبالي) والتعبيري.
- وفي بعض الحالات تكون المشاكل في جانبي اللغة الاستيعابي والتعبيري متساوٍ وعليه يكون قياس البعد الاستيعابي للغة ضروري لأنه يزودنا بمعلومات جوهرية عن طبيعة الخلل في كلا الجانبين.
- يجب أن تلامس إجراءات قياس الاستيعاب اللّغوي السمعي المعرفة اللّغوية بغية تطوير البرامج العلاجية المناسبة.

إن الهدف من تقييم الاستيعاب السمعي للغة هو تحديد المشكلة وليس وصف تطورها فعند معرفة المشكلة وتحديدها فانه لا بد من اكتشاف البعد اللّغوي المتعلق بها. وهنالك العديد من الاختبارات التي تستعمل في قياس الجانب الاستيعابي السمعي للغة ولكنها لا تزال غير معدلة على البيئات العربية مما يجعلها غير ملائمة للتطبيق على الأطفال العرب ومن الأمثلة على ذلك اختبار الاستيعاب اللّغوي عند الأطفال **Assessment of Children's Language Comprehension (ACLC)** لفوستر وستارك.

النظرية التي استند إليها اختبار TACL-3 في تفسير القصور في الاستيعاب السمعي للغة:

إن تقييم الاستيعاب السمعي يجب أن يعكس مدى الصعوبة في مهارات المستمع الاستيعابية للغة، وذلك لان الاختبار قيد الدراسة يقيس جوانب المفردات، القواعد، المورفيمات، وبناء الجمل، وغالبا لا تكون هذه الجوانب ذات فعالية لقياس قابلية الطفل على فهم اللغة الحوارية Conversational Language. وللحصول على تقييم متكامل للاستيعاب اللّغوي عند الأطفال، فإننا بحاجة إلى تقييم كل من المعاني الحقيقية Connotative والمعاني الرمزية Denotative للمفردات، وقد لا تكون المشكلة في اختبارات الاستيعاب ولكن في عملية تطبيقها، وملخص القول إن منطقية اختبارات الاستيعاب السمعي يجب أن تكون مبنية على نظرية للغة من شأنها أن تبين العوامل العامة والعوامل المستقلة في فهم اللغة التعبيرية، حيث تمثل العوامل العامة للغة مستوى المعرفة في المعاني والبناء اللّغوي، أما العوامل المستقلة فتتمثل في استراتيجيات استعمال البحث الدماغي، واسترجاع التذكر والتمييز إذ إن الاختبار الناجح لا بد أن تتوافر فيه تلك الخصائص، أما النظرية التي استند إليها هذا الاختبار فهي كما في (Woolfolk ,1999):

نظرية الاستيعاب Comprehension Theory:

تعد من أهم النظريات التي أسهمت في تفسير إلية الاستيعاب السمعي للغة، وتعنى هذه النظرية بتوضيح مفهومين متعلقين بالاستيعاب السمعي للغة وهما: المعرفة اللّغوية والعمليات اللّغوية، وينبثق عنهما الاستيعاب اللّغوي والتعبير اللّغوي. إن الترابط بين المعرفة اللّغوية والعمليات اللّغوية يتمثل في الشكل اللّغوي للغة المنطوقة Linguistic Form والمعاني المتعلقة بتلك الأشكال والتي يفهمها الشخص بعد سماعه لتلك الرسائل المنطوقة أي الجانب المعرفي لها، والترابط Association المشار إليه بين الشكل والمعنى لا يعني ذلك النمط الذي يتم وصفه

بالمثير والاستجابة (م– س) كما أشارت إليه نظريات علم النفس، بقدر انه يشكل علاقة بين الشكل اللّغوي أو البناء اللّغوي، كالكلمات وتسلسلاتها والمعنى المرتبط بها والموجود في ذهن الفرد الذي يمتلك العمليات المعرفية والتي تحكم البناء اللّغوي وتربطه بالمعاني المتاحة له من جهة، وبين استخدام ذلك البناء اللّغوي في المواقف التي تتطلب استخدامها من جهة أخرى.

إن العملية Process التي تمكن الفرد من تحليل Decode الرسائل اللّغوية المعقدة تتضمن العديد من العمليات العصبية المعقدة والتي تتضمن، الإدراك السمعي Auditory Perception، والبحث الدماغي عن البناء اللّغوي وما يتعلق به من المعاني الموجودة في القاموس الذهني، والترجمة الدلالية للمفاهيم، وهذه جميعها يطلق عليها الإدراك اللّغوي Language Perception.

تشير النظرية انه وبالمقارنة بين المعرفة اللّغوية والأداء اللّغوي، فإنك تستطيع أن تحدد نوعين من المشاكل في الاستيعاب، أولها اضطراب في الفهم ناتجا عن وجود مشاكل في الترابط بين الشكل اللّغوي ومعانيه، والمشكلة الثانية تنتج من خلال الفشل في الفهم الناتج عن اضطرابات في العمليات اللّغوية، وغالبا ما تظهر هذه المشكلة عند الأفراد اللذين يتمتعون بمعرفة لغوية طبيعية ولكن الترابط ضعيف بين الشكل اللّغوي والمعني المناط به.

أما بخصوص الاستقبال اللّغوي والتعبير اللّغوي Language Comprehension and Language Expression فعندما يتم الترابط بين الشكل اللّغوي والمعاني، فإن الجانب الاستيعابي للغة يتأثر بنموه وتطوره عند الطفل، في بعض الحالات قد يتمكن الأطفال من إنتاج الشكل اللّغوي الصحيح، ولكن قد لا يتمكن الآخرين من فهم كلامهم وذلك يعود إلى أن هؤلاء الأطفال يستعملون عبارات خالية من المعاني، أو أنهم يستخدمون اللغة بطريقة خالية من المعرفة.

وفقا لهذه النظرية فإن الفرق بين الاستيعاب اللّغوي والتعبير النطقي، ربما يرتبط باستراتيجيات من شأنها أن تفعِّل التذكر للمعرفة اللّغوية. **إن** تعلم معاني الكلمات يتطلب من الفرد أن تكون لديه خبرات في معاني تلك الكلمات (أسماء، أفعال، صفات،...)، وأن تكون هذه الخبرات مخزنة في الذاكرة وفقا لتسلسلها الصوتي الذي يشكل هذه الكلمات، وأن تكون هناك ذاكرة قادرة على تخزين المعاني المرتبطة بتلك الكلمات بحيث يكون الفرد قادرا على استرجاعها عند الحاجة. وإذا كانت الذاكرة للأصوات اللّغوية بتسلسلاتها ضعيفة أو غير كافية وغير قادرة على الاسترجاع، أوان الترابط بين الشكل اللّغوي والمعاني المرتبطة فيه لم يؤسس بشكل صحيح فإن الفرد عندئذ يواجه صعوبات في كلا جانبي الاستيعاب والتعبير لتلك الكلمات.

تعد عملية الفهم (استيعاب اللغة) من العمليات السهلة، لذلك فإن التعلم يبدأ مبكرا ، ذلك لان الكلمات التي تنطق أمام الطفل تزوده بنموذج لاسترجاع الأنماط الصوتية للكلمات، وكذلك للبحث عن معانيها، في القاموس الذهني Mental Dictionary، وإن مثل هذا النموذج غير موجود في عملية التعبير، ففي عملية التكلم فإن الفرد يمتلك المعاني للتعبير عنها ويمتلك أيضا القدرة على البحث عن الكلمات المناسبة لتلك المعاني. في هذا الاختبار فإنه من السهل على الفرد أن يشير للصورة التي تطابق المعنى المختزن في دماغه بدلاً من أن يعطي اسما للمعاني التي تعطى له.

ثانياً: الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء عرضاً لأهم الدراسات السابقة التي أجريت في البيئتين العربية والأجنبية، ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، والتي استطاعت الباحثة الاطلاع عليها، وعلى النحو الآتي:

1- الدراسات العربية:

في دراسة قام بها حديدي(2011) بعنوان: اختبار بيودي المصور للمفردات المصورة (4) دراسة سيكومترية على عينات ذوي الاحتياجات الخاصة، هدفت هذه الدراسة إلى التوصل إلى الخصائص السيكومترية لاختبار بيودي للمفردات المصورة(4) الخاص بالاستيعاب السمعي على عينات من ذوي الاحتياجات الخاصة في سوريا والتحقق من صلاحيته للاستخدام في البيئة السورية، وتكونت عينة الدراسة من أربع عينات من ذوي لاحتياجات الخاصة وهم المتفوقون، المتأخرون دراسيا، ذوو الاضطراب النطقي، وضعاف السمع. حيث استخدم الباحث اختبار بيودي للمفردات اللغوية المصورة(4)، اختبار ويسك، قسم المفردات من ستانفورد بينيه، واعتمد على التحصيل الدراسي، اختبار الاستعداد الأكاديمي، واختبار رافن. وتوصل الباحث إلى أن هناك ترابطا بين اختبار بيودي واختبار رافن الملون في جميع الفئات المدروسة واستطاع الاختبار التفريق بين الأطفال العاديين وأطفال التخلف العقلي، كما وجد الباحث أن نتائج التلاميذ تزداد بازدياد الصف الدراسي والعمر، وقام الباحث باستخراج الدرجات المعيارية للمتفوقين والمتأخرين دراسيا من هذه الصفوف.

أما دراسة محفوظ (2006) بعنوان "أثر برنامج لغوي علاجي في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى الاطفال ذوي الاضطرابات اللغوية" والتي هدفت إلى بناء مقياس لقياس اللغة التعبيرية، واستخرجت له دلالات الصدق والثبات، وقد تم اختيار أفراد هذه الدراسة من الأطفال

ذوي الاضطرابات اللّغوية الذين يتلقون علاجهم اللّغوي في مركز البراءة لتقويم النطق واللغة، وقد أجريت الدراسة على عينة تتراوح أعمارهم ما بين 5-7 سنة تم تقسيمهم بشكل عشوائي على مجموعتين متساويتين، وقد تم اختيار إحدى المجموعتين عشوائياً لتكون مجموعة تجريبية تخضع لبرنامج تنمية مهارات اللغة التعبيرية، والأخرى ضابطة تتلقى علاجها اللّغوي بنفس الطريقة المتبعة في مركز البراءة. وقد خلصت الدراسة إلى فعالية أثر برنامج لغوي علاجي في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الاضطرابات اللّغوية، وتم تصميم مقياس لتشخيص اضطرابات اللغة التعبيرية.

أما دراسة خليل (2005)هدفت إلى بناء مقياس لقياس اللغة الاستقبالية، واستخرجت له دلالات الصدق والثبات، كما قام الباحث بتطوير برنامج علاجي لغوي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي الاضطرابات اللّغوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($0.05\geq\alpha$) في مهارات اللغة الاستقبالية لدى أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وهدفت الدراسة إلى تطوير برنامج علاجي لغوي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي الاضطرابات اللّغوية، واختبار فاعليته، وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من ستين طفلاً تم تقسيمهم بشكل عشوائي على مجموعتين متساويتين بواقع خمسة عشر طفلاً من الذكور وخمس عشرة طفلة من الإناث في كل مجموعة، وقد خلصت الدراسة إلى فعالية أثر برنامج لغوي علاجي في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي الاضطرابات اللّغوية، وتم تصميم مقياس لتشخيص اضطرابات اللغة الاستقبالية وأفادت هذه الدراسة الباحثة في استخدام المقياس الذي تم تصميمه.

وفي دراسة قامت بها الزبن(2004) بعنوان" تطوير برنامج تدريبي للمهارات السمعية واختبار فاعليته في عملية اكتساب اللغة، لدى فئة الإعاقة السمعية الشديدة وحالات زراعة

القوقعة في الأردن" حيث هدفت الدراسة إلى تطوير برنامج تدريبي للمهارات السمعية واختبار فاعليته في عملية اكتساب اللغة لدى فئة الإعاقة السمعية الشديدة وحالات زراعة القوقعة. وتكونت العينة من (10) أفراد، و(5) من ذوي الإعاقة السمعية الشديدة و(5) أجريت لهم زراعة حلزون بين (5 – 12) سنة، واستخدمت الدراسة البرنامج التطويري للسمع الناجح، أظهرت النتائج تقدماً ملحوظاً في مستوى المهارات السمعية نتيجة فاعليه البرنامج وتحسّن مستوى اللغة الاستقبالية والتعبيرية.

وقام نصيري (2004) بدراسة بعنوان "تطوير مقياس النمو اللّغوي لقياس المهارات اللّغوية للأطفال المعاقين سمعيا من الرضاعة وحتى عمر خمس سنوات" هدفت هذه الدراسة إلى التوصل إلى دلالات صدق وثبات لمقياس النمو اللّغوي لقياس المهارات اللّغوية للأطفال المعاقين سمعياً من الرضاعة إلى سن خمس سنوات في صورته الأردنية المطورة، وتكونت عينة الدراسة من (100) من الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، و(100) من الأطفال العاديين ذوي القدرة السمعية العادية. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى توفر دلالات صدق المحتوى بعد عرض المقياس المعرّب على مجموعة من المحكمين حيث تم حذف وتعديل بعض الفقرات إلى أن خرج المقياس في صورته النهائية المكونة من (20) وحدة موزعة على الأعمار من الرضاعة إلى سن خمس سنوات. تم استخراج صدق البناء للتمييز بين العينتين غير المتجانستين في القدرة السمعية (العاديين، وذوي الإعاقة السمعية) باستخدام اختبار(ت) وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ما بين متوسط أداء الأطفال العاديين وذوي الإعاقة السمعية لصالح العاديين في كل الوحدات باستثناء الوحدات العمرية التي تغطي الفئات العمرية من (0–6)أشهر. أما فيما يتعلق بدلالات ثبات المقياس في صورته الأردنية فقد أشارت النتائج إلى توفر دلالات ثبات عن المقياس في صورته الأردنية المعدلة محسوباً بطريقة

الإعادة (Test–Retest) على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة (ن=30)، حيث تراوحت قيم معامل الثبات بين (0.91 – 0.93) لجانب اللغة الاستقبالية ، ولجانب اللغة التعبيرية ما بين –1.00 (0.99) وفي كلا الجانبين تعتبر هذه المعاملات ذات دلالة إحصائية مرتفعة عند مستوى.(α = 0.05)

أما دراسة خمايسة (2003) بعنوان " فاعليه صورة اردنية معدلة من برنامج التطوير المعرفي اللغوي في علاج الصعوبات المعرفية اللغوية الناتجة عن الاصابات الدماغية" هدفت إلى تطوير معايير لمقياس تشخيص الوظائف المعرفية اللّغوية الناتجة عن الإصابات الدماغية، وهدفت هذه الدراسة إلى تطوير الصّورة الأردنية من برنامج التطوير المعرفي اللّغوي لعلاج الصعوبات المعرفية اللّغوية الناتجة عن الإصابات الدماغية (**Aphasia**) في عينة من المضطربين الأردنيين ذوي الإصابات الدماغية وهدفت أيضا إلى معرفة فعالية الصّورة المعدلة في تحسين الوظائف المعرفية اللّغوية الناتجة عن الإصابات الدماغية للمضطربين الأردنيين وتكونت عينة الدراسة من (30) فرداً بالغاً، يعانون من مشكلات معرفية لغوية ناتجة عن إصاباتهم الدماغية، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين الأولى تجريبية (15) مضطربا، والثانية ضابطة (15) مضطربا آخر. وأظهرت نتائج التحليل المتغاير المصاحب وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية عند مقارنة أدائهم قبل البرنامج العلاجي وبعده وذلك على جميع مهمات البرنامج العلاجي. هذا وتشير النتائج إلى الأثر الواضح لبرنامج التطوير المعرفي اللّغوي المعدل. وقد خلصت الدراسة إلى فعالية أثر تطوير صورة أردنية من برنامج التطوير المعرفي اللّغوي لعلاج الصعوبات المعرفية اللّغوية الناتجة عن الإصابات الدماغية وتم خلال هذه الدراسة تطوير معايير لمقياس تشخيص الوظائف المعرفية اللّغوية الناتجة عن الإصابات الدماغية وأفادت هذه الدراسة الباحثة في استخدام المقياس الذي تم تصميمه.

وفي دراسة قام بها الهوارنة (2003) بعنوان" مدى فاعليه برنامج لعلاج التأخر اللغوي لدى عينة من تلاميذ التعليم الأساسي" حيث هدفت الدراسة إلى معرفة المتغيرات المؤثرة في اكتساب اللغة لدى أطفال ما قبل المدرسة، وتكونت العينة من (110) طفلاً وطفلة من أطفال ما قبل المدرسة بين (5− 6 سنوات) واستخدم الباحث استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي، واختبار رسم الرجل، ومقياس اللغة (إعداد محمد عماد الدين إسماعيل)، ومقياس المخاوف (إعداد زينب محمود شقير)، واستمارة جمع البيانات الأولية عن الطفل، واستمارة دراسة الحالة، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الأداء اللّغوي لدى الأطفال والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة، وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الأداء اللّغوي والمستوى الثقافي للأسرة، وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الأداء اللّغوي لدى الأطفال ومعامل ذكائهم كم أظهرت عدم وجود فروق في الأداء اللّغوي بين الجنسين، ولا توجد فروق لديهم وفق حجم الأسرة، وهناك فروق في الأداء اللّغوي بين الأطفال الذين توجد لديهم مخاوف مرتفعة والأطفال الذين توجد لديهم مخاوف منخفضة لصالح منخفضي المخاوف، وعدم وجود فروق دالة في الأداء اللّغوي حسب الترتيب الميلادي لدى أطفال ما قبل المدرسة.

الدراسات الأجنبيـة:

في دراسة قامت بها، جرار (Jarrar, 2010)، بعنوان "قدرات العمليات السمعية اللّغوية عند الأطفال الأردنيين" هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي سمعي في تحسين القدرات السمعية اللّغوية من خلال العمليات السمعية في عينة من الأطفال الأردنيين بلغ عددها (50) طفلا تراوحت أعمارهم بين خمسة سنوات واثنتي عشر سنة وأحد عشر شهرا باستخدام اختبار (Swain and Longs Auditory Processing Abilities Test 2004) وبعد إجراء الاختبار القبلي والبعدي تم تقسيم الأطفال عشوائيا إلى مجموعتين، ضابطة

وتجريبية، حيث تم تطبيق البرنامج التدريبي بعلى المجموعة التجريبية، وبعد أن حللت النتائج باستخدام اختبارات، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ 0.05) ما بين متوسط أداء الأطفال في المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية ، وأشارت النتائج إلى تحسن في قدرات العمليات السمعية اللّغوية لدى الأطفال في المجموعة التجريبية.

وجاءت دراسة نيكول(Nicole, 2006) بعنوان "زيادة المفردات والمهارات الاستقبالية عند الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قبل المدرسة من خلال القراءة بالمشاركة" هدفت هذه الدراسة إلى تحديد تأثير قراءة القصص بالمشاركة في المفردات الاستقبالية والتعبيرية ومهارات الاستيعاب السمعي عند الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قبل المدرسة، تكونت عينة الدراسة من (10) أطفال تراوحت أعمارهم بين (3-4) سنوات (8) ذكور و(2) إناث ملتحقين ببرامج تربية خاصة في المرحلة قبل المدرسة من ذوي إعاقات متنوعة، واستخدمت الدراسة عدة مقاييس وهي (OWLS)،(EVT)، (PPVT) وقد أظهرت نتائج الدراسة أن القراءة بالمشاركة تزيد في درجات المفردات الاستقبالية والمفردات التعبيرية، ومهارات الاستيعاب السمعي.

في دراسة قام بها كل من كرمه وريما(Karma & Rima , 2005) بعنوان "تطوير معايير لاختبار الاستيعاب السمعي للغة نسخه (TACL– R) R على البيئة اللبنانية " هدفت هذه الدراسة إلى إعداد معايير لاختبار (TACL – R) على البيئة اللبنانية حيث تكونت عينه الدراسة من (350) طفل لبناني تتراوح أعمارهم بين ثلاث سنوات وتسعة سنوات وإحدى عشر شهرا تم اختيارها حسب الصفوف ونوع المدرسة حيث تم إعداد المعايير لكل فئة عمرية، وكل مستوى صفي، أظهرت معاملات الثبات الاختبار المطور بأنها تزود بمعاملات ثابتة ودقيقه لما هو متوقع من القابلية في الاستيعاب السمعي للغة، أما صدق الاختبار فقد تم استنباطه عن طريق إيجاد معامل ارتباط بين النتائج التي حصل عليها الأطفال في الاختبار وبين علاماتهم

المدرسية في اللغة حيث وجد أن هناك معاملات ذات دلالة إحصائية بين الدرجتين (الدرجة التي حصل عليها الطفل في الاختبار، الدرجة المدرسية في اللغة) وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات والتوسع في عينة البحث.

قام داوسون وباسبي ومكي وكلارك (Dawson, Busby, McKay&Clark, 2002) بإجراء دراسة بعنوان الذاكرة السمعية قصيرة المدى عند الأطفال الزارعين للقوقعة، وعلاقتها باللغة الاستقبالية، حيث هدفت الدراسة إلى قياس التتابع السمعي والذاكرة قصيرة المدى عند الأطفال الزارعين للقوقعة وعلاقة هذا الداء بأداء اللغة الاستقبالية، تكونت عينة الدراسة من (24) طفلا تراوحت أعمارهم بين (5-11) سنة بحيث يكون عدد قنوات القوقعة (22) قناة، استخدمت هذه الدراسة اختبارات مهمات بصرية وسمعية، واختبار لغة استقبالية واختبار ذكاء غير لفظي، وأبرزت نتائج الدراسة أن الأطفال الزارعين للقوقعة لديهم أداء سمعي وتتابعي وذاكرة قصيرة المدى اقل من الوضع العادي الطبيعي.

وأما دراسة قامت بها أنجيلا ومارتن وفوت (Angela, Martin,D,2000) بعنوان "الاستيعاب السمعي اللّغوي وعلاقته بالبناء اللّغوي والمفردات اللّغوية دراسة حالة" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المراكز الدماغية المعنية بوظائف الاستيعاب اللّغوي- البناء والمعاني من خلال دراستها عن طريق الصّور الشعاعية ضمن تقنية الرنين المغناطيسي (Magnetic Resonance Imaging (MRI)) وذلك بتعريض عينه من الأشخاص إلى الاستماع إلى جمل لا تتضمن بناء لغوياً وليست ذات دلالة من حيث المعنى وذلك في (Max Plank Institute of Cognitive Neuroscience   Germany)، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود حفز للمنطقة الأولية الدماغية للسمع في القشرة الدماغية (Primary Auditory Cortices) وكذلك

في المنطقة الملاصقة لها وهي الجزء العلوي من الأخدود الصدغي وعلى جانبي الدماغ (Superior Temporal Gurus).

ولكن الاستماع إلى الجمل ذات البناء وذات المعنى وكذلك الكلمات ذات المعنى أظهر نشاطاً في المناطق المذكورة أعلاه إلا أنها كانت متركزة في الجانب الأيسر من الدماغ بشكل اكبر وكذلك أخذت شكلا أكثر عمقا في الجزء الدماغي الأمامي الأيسر (Deep Portion of The LT Frontal) وخلص الباحثون إلى أن المناطق التي أظهرت نشاطاً ملحوظاً تتمركز في القشرة الدماغية الأمامية وعلى الجانب الأيسر من الدماغ وكذلك على القشرة الدماغية الصدغية في كلا جانبي الدماغ الأيسر والأيمن.

وأما الدراسة التي قام بها احمد وبالساموساش وجيلارد(Ahmad, Balsamo Sachs,& Gillard, 2003) بعنوان " تتبع الشبكة العصبية للاستيعاب اللّغوي باستخدام معلومات الرنين المغناطيسي" وهدفت إلى تحديد المناطق الدماغية المعنية بالاستيعاب اللّغوي عن الأطفال الأصحاء. وقد تكونت عينة الدراسة من (15) طفلاً يستعملون اليد اليمنى وكان معدل أعمارهم (6.8) سنوات وذلك لتتبع النشاط الدماغي باستخدام تقنية الرنين المغناطيسي (FMRI) حيث تم تصويرهم دماغياً وهم يستمعون إلى القصص وذلك في المركز الطبي الدولي للأطفال في واشنطن، وقد أفضت النتائج إلى أن هناك نشاطاً ملحوظاً في الأخدود الدماغي الصدغي الأيسر (Left middle temporal gyro Brodman) أو ما يسمى بمنطقة برودمان وبالتحديد منطقة (BA,21)، وكذلك في الأخدود الدماغي الصدغي العلوي (Superior Temporal gurus)(BA,22) .

قام كل من نينادرونكلز وديفيد ورويرت رونم وجري (Nina, David, Robert، Brend & Jeri, 2004) بإجراء دراسة هدفت إلى وصف عدد من المضطربين الذين تعرضوا

إلى إصابات دماغية ومدى تأثيرها على الاستيعاب اللّغوي حيث تكونت العينة من (64) مضطرباً تعرضوا إلى إصابات في الجهة اليسر من الدماغ وتم فحصهم باستخدام اختبار Curtis – Jamada Comprehension Languages Evaluation (1988) وقد أشارت النتائج إلى أن هناك خمسة مناطق أساسية معينة في الاستيعاب اللّغوي وهي: الأخدود الأمامي اللّغوي الصدغي الأوسط، والأخدود الأمامي اللّغوي الصدغي، والأخدود العلوي الصدغي، ومنطقة برودمان (46)، ومنطقة برودمان (47)، وجميعها في الجهة اليسرى من الكره الدماغية.

وفي دراسة قام بها ايفانس وماكوني (Evans, MacWhinny, 1999) بعنوان أساليب معالجة الجملة عند الأطفال ذوو الاضطرابات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية معا، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أساليب استيعاب الجمل التي يستخدمها الأطفال ذوو الاضطرابات اللّغوي الاستقبالية والتعبيرية ضمن عملية المعالجة اللّغوية، حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية، اشتملت على (14) طفلا من ذوي الاضطرابات اللّغوية، تراوحت أعمارهم بين ست سنوات وعشرة شهور وسبع سنوات واحد عشر شهرا، ومجوعتين ضابطتين من الأطفال الطبيعيين، واشتملت كل واحدة من المجموعتين على سبعة أطفال، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي الاضطرابات اللّغوية الاستقبالية، والأطفال ذوي الاضطرابات اللّغوية الاستقبالية والتعبيرية معا، وكذلك أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي الاضطرابات اللّغوية في المجموعة التجريبية والأطفال الطبيعيين في المجموعتين الضابطتين، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ترابطا قويا بين شدة الاضطرابات اللّغوية الاستقبالية، ونوع الطريقة اللّغوية المستخدمة، فكلما كان مستوى مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال أفضل كان استخدام الأطفال لترتيب الكلمات في الجمل أفضل.

كما هدفت دراسة نوتردام وبروير واموروسا (Noterdaem,Breuer-Schaumann & Amorosa, 1998) إلى إلقاء الضوء على أهمية التشخيص التفريقي المبكر لاضطرابات اللغة الاستقبالية ، وذلك لأن اضطرابات اللغة التعبيرية يسهل ملاحظتها وتشخيصها بعكس اضطرابات اللغة الاستقبالية التي غالبا لا تلاحظ مبكرا وإن لوحظت فلا تعالج مبكرا، وقد تكون مجتمع الدراسة من مئة طفل تم فحصهم في المدة الزمنية بين (1993 - 1995) وذلك في العيادات الخارجية لاضطرابات النطق واللغة والسلوك في عيادة هكسجر في ميونخ سولن وقد تم تشخيص هؤلاء الأطفال على أن لديهم اضطرابات مرتبطة عيادياً باللغة الاستقبالية، وذلك باستخدام اختبار(ICD-10) وهذا الإختبار يناسب قياس اضطرابات اللغة الاستقبالية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ستة عشر طفلاً من أفراد العينة يعانون من اضطرابات في اللغة الاستقبالية كجزء من إصابتهم بالتخلف العقلي، وأن ثلاثة منهم كانوا يعانون من اضطرابات تطورية شاملة، في حين تبين أن أفراد العينة المتبقين (واحد وثمانين طفلاً) يعانون من اضطرابات محددة في اللغة الاستقبالية.

قام ويست ولويس وأيدنا (West, Lewis, Edna, 1991) بدراسة بعنوان تأثير المنزل المقابل مع مراكز العناية النهارية في نمو اللغة الاستقبالية والتعبيرية للأطفال في عمر أربع سنوات، هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من تأثير المنزل ومراكز العناية النهارية في نمو اللغة الاستقبالية والتعبيرية للأطفال في عمر أربع سنوات، تكونت عينة الدراسة من (9) أطفال، منهم (5) أطفال لديهم خبرة سنتين في مراكز العناية النهارية، و(4) أطفال لديهم خبرة (3) أشهر في مراكز العناية النهارية، استخدمت الدراسة مقياس (Preschool Language Scale-PLS) وكذلك استمارة للأهل، تتضمن معلومات عن مستوى ثقافة الأهل، دخل الأسرة، كمية ونوع

المشاركة اللّغوية في المنزل، وتاريخ ميلاد الطفل، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعتين في نمو اللغة الاستقبالية والتعبيرية.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها: من خلال الدراسات السابقة العربية والأجنبية والمتعلقة بالدراسة الحالية يمكن ملاحظة الآتي:

تحددت أهداف الدراسات السابقة بدراسة الاضطرابات اللّغوية والنطقية لدى الأطفال، وانصب تركيز الكثير منهم على دراسة النّمو اللّغوي والنطقي السليم للأطفال، كي يضعوا المعايير اللّغوية الطبيعية، ويحددوا متى يتم اكتساب كل مرحلة لغوية على محور النمو الطبيعي للطفل، وذلك كي تكون هذه المعايير بمثابة المؤشر الذي يهتدي بوساطته أخصائي معالجة النطق واللغة عند تشخيص الأطفال ذوي الاضطرابات اللّغوية والنطقية. وكذلك اهتم الباحثون بأجراء مقاييس لاضطرابات اللغة بشكل عام مثل دراسة خليل (2005) ودراسة الخمايسة (2003) ودراسة محفوظ (2006).

اتفقت معظم الدراسات على وجود مناطق محددة في الدماغ، تناط بها الوظائف اللّغوية والنطقية وتحليل الرسائل اللّغوية المسموعة، حيث أنها تتواجد في النصف الأيسر للكرة الدماغية كما في دراسة انجل وآخرون (2000) ودراسة احمد وآخرون (2003) ودراسة نينا وآخرون (2004).

أمّا الدراسة الحالية فقد هدفت إلى تطوير مقياس الاستيعاب السمعي للغة (TACL-3) للفئة العمرية 9)،(3-11 سنوات (من ثلاث سنوات إلى تسع سنوات وأحد عشر شهراً) للبيئة الأردنية. والكشف عن وجود الاضطرابات في الاستيعاب السمعي للغة ضمن الفئة العمرية المشار إليها في أداة الدراسة، وذلك من خلال ملاحظة الفروقات في أداء الأطفال العاديين، وما ينحرف عن هذا الأداء يعتبر اضطرابا في الاستيعاب السمعي للغة. كما حاولت الدراسة الحالية في اشتقاق معايير لمقياس الاستيعاب السمعي للغة على عينة أردنية.

اشتملت عينات الدراسات السابقة على أفرد من فئات عمرية مختلفة، إذ تراوحت العينات بين (9)، كما في دراسة ويست ولويس وأيدنا (West, Lewis, Edna, 1991) إلى(424) فرداً كما في دراسة دراسة قام بها كون،ابريل، جيمس، انتوني، أودري، انا، وايميلي (Connie , April , James Anthony, Audrey, Ana, Emmalee,2004)أما الدراسة الحالية فقد أجريت على (501) فرد. استخدمت معظم الدراسات السابقة التي تمت الإشارة إليها في هذه الدراسة المقاييس كأداة رئيسة في جمع(البيانات) والمقابلات والملاحظة، أما الدراسة الحالية فقد استخدمت المقياس التي قامت الباحثة بتقنينه.

ويمكن إجمال إفادة الباحثة من الدراسات السابقة فيما يلي :

1- الاهتداء إلى مصادر ومراجع وبحوث ودراسات.

2- صياغة أهداف الدراسة.

3-اختيار الوسائل الإحصائية التي تخدم أهداف الدراسة.

4- تنظيم عرض الأدب النظري للدراسة وتكوين تصور شامل للموضوع.

5- تطوير أداة الدراسة وكيفية التحقق من صدقها وثباتها.

إن أهم ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة أنها حاولت تطوير مقياس الاستيعاب السمعي للغة (TACL-3) للفئة العمرية (3-9,11) سنوات (من ثلاث سنوات إلى تسع سنوات وأحد عشر شهراً) للبيئة الأردنية. والكشف عن وجود الاضطرابات في الاستيعاب السمعي للغة ضمن الفئة العمرية المشار إليها في أداة الدراسة، وذلك من خلال ملاحظة الفروقات في أداء الأطفال العاديين، وما ينحرف عن هذا الأداء يعتبر اضطرابا في الاستيعاب السمعي للغة، وكذلك تتميز الدراسة الحالية بأنها أجريت على مجتمع من الأطفال في الأردن وهو مجتمع مختلف عن المجتمعات التي أجريت عليها الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

الطريقـة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقــة والإجراءات

يشتمل هذا الفصل على أهم الإجراءات للوصول إلى النتائج، وذلك من خلال تحديد المنهج والمجتمع والعينة والأدوات وكيفية إعدادها وتحقيق الصدق والثبات لها، وإجراءات الدراسة والمعالجات الإحصائية المستخدمة للوصول إلى النتائج.

المنهج المستخدم في الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وذلك لمناسبته للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية، وسلامته في التوصل إلى نتائج الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال الأردنيين الذين تتراوح أعمارهم بين (3 سنوات إلى 9 سنوات وأحد عشر شهرا)، والذين يبلغ عددهم (1294924) وذلك حسب إحصائيات دائرة الإحصائيات العامة في نهاية عام 2012.

عينة الدراسة:

تألفت العينة من (501) مفحوصاً يمثلون الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاضطرابات في الاستيعاب السمعي ومن كلا الجنسين، في الفئة العمرية (3–9،11) سنة من محافظة العاصمة عمان على النحو الآتي :

1- الفئة الأولى: فئة الأطفال العاديين وتألفت من(**450**) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (3 سنوات إلى 9 سنوات وأحد عشر شهرا) سنة وتم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس وزارة التربية والتعليم ورياض الأطفال في مدينة عمان. كما روعي في اختيارهم مستوى التحصيل بحيث يكون متفاوتا بين المرتفع والمتوسط والمتدني وذلك من أجل أن تشتمل

العينة على الأطفال من مختلف مستويات التحصيل ليكون المقياس يراعي تلك المستويات وقد تم تقسيم هذه الفئة من الطلبة إلى المستويات الثلاثة المرتفع والمتوسط والمنخفض باستخدام الدرجة الزائية (z)، لمتوسط تحصيل كل طالب في السنة الماضية بحيث إذا كانت قيمة (z) >1 فيكون من المستوى المرتفع في التحصيل وإذا وقعت قيمة (z) بين (1− و 1+) فيكون المستوى متوسط أما إذا كان أقل من (−1) تكون منخفضة. للأفراد الذين تم اختيارهم من صف معين، للتعرف على مستويات الاختلاف في الأداء والجدول الآتي يبين أسماء المدارس التي تم اختيار عينة الأطفال العاديين:

جدول (1)

أسماء المدارس التي تم اختيار عينة الأطفال العاديين

المنطقة	المدرسة	عدد الأطفال
شمال عمان	الأمين الأساسية بنين	29
	ياجوز الأساسية للبنين	31
	شجرة الدر الأساسية إناث	25
	أم كلثوم الأساسية	28
المجموع		113
جنوب عمان	يوسف بن تاشفين الأساسية للبنين	26
	ابن زهر الأساسية للبنين	30
	شجرة الدر الأساسية الأولى للإناث	24
	بيت المقدس الأساسية الأولى للإناث	31
المجموع		111

شرق عمان	صالحية العابد /س/2	30
	البيضاء الجنوبي/س	33
	فاطمة الزهراء	23
	المنارة الأساسية	27
المجموع		113
غرب عمان	بيادر وادي السير الأساسية للبنين	32
	الفقهاء الثانوية للبنين	28
	أم حبيبة الأساسية المختلطة	27
	أم القرى الأساسية المختلطة	26
المجموع		113
المجموع الكلي		450

2- الفئة الثانية: فئة الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في الاستيعاب السمعي للغة وتكونت من (51) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (3_9،11) سنة وتم اختيارهم بطريقة عشوائية موزعين على النحو الآتي: (34) فرد من الأطفال الذين يراجعون مدينة الحسين الطبية ومركز فرح، و (17) فرد من الأطفال الذين يراجعون جامعة العلوم والتكنولوجيا وتم توزيع الأطفال إلى فئتين لأغراض التحليل الإحصائي، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب العمر والجنس

	العمر بالأشهر		الجنس		المجموع
			ذكور	إناث	
عينة العاديين	أقل من 36- 48	العدد	41	29	70
		النسبة	58.6%	41.4%	100.0%
	أقل من 48- 60	العدد	37	36	73
		النسبة	50.7%	49.3%	100.0%
	أقل من 60- 72	العدد	18	27	45
		النسبة	40.0%	60.0%	100.0%
	أقل من 72- 84	العدد	20	25	45
		النسبة	44.4%	55.6%	100.0%
	أقل من 84- 96	العدد	47	30	77
		النسبة	61.0%	39.0%	100.0%
	أقل من 96- 108	العدد	43	27	70
		النسبة	61.4%	38.6%	100.0%
	أقل 108- من 120	العدد	26	44	70
		النسبة	37.1%	62.9%	100.0%
	المجموع	العدد	232	218	450
		النسبة	51.6%	48.4%	100.0%
عينة المضطربين	أقل من 36- 48	العدد	9	0	9
		النسبة	100.0%	0.0%	100.0%
	أقل من 48- 60	العدد	9	3	12
		النسبة	75.0%	25.0%	100.0%
	أقل من 60- 72	العدد	9	7	16
		النسبة	60.0%	40.0%	100.0%
	أقل من 72- 84	العدد	3	0	3
		النسبة	100.0%	0.0%	100.0%
	أقل من 84- 96	العدد	3	4	7
		النسبة	50.0%	50.0%	100.0%
	أقل 108- من 120	العدد	3	0	3
		النسبة	100.0%	0.0%	100.0%
	المجموع	العدد	36	14	51
		النسبة	75.0%	25.0%	100.0%

أداة الدراسة: اختبار **(TACL-3)** في صورته الأصلية:

يتألف اختبار (TACL-3) في صورته الأصلية من 139 فقرة تم تقسيمها إلى ثلاث اختبارات فرعية، بحيث يتكون كل اختبار فرعي من (45–48) فقرة. يغطي كل اختبار فرعي المحتوى اللّغوي الدال على كل من المفردات (Vocabulary) والأنماط القواعدية (Grammatical Morphemes) وفهم العبارات والجمل (Elaborated Phases and Sentences). يعبر عن كل فقرة في الاختبارات الفرعية بثلاث صور على كل صفحة، وعليه

فإن المفحوص يجب أن يشير إلى الصّورة التي تعبِّر عن الكلمة أو العبارة أو الجملة بعد سماع المثير السمعي اللّغوي الذي ينطبق فقط على واحدة من الصّور الثلاث الموجودة في كل صفحة من صفحات الاختبار (كتيب المثيرات) أما الصّورتان الأخريان فإنهما تعكسان معاني أو تراكيب نحوية لا تتضمنها الكلمة المقصودة أي (المثير السمعي)، بحيث ينطبق المثير السمعي الواحد على استجابة واحدة صحيحة من الاستجابات الثلاث (Walfolk, 1999).

ويقوم الفاحص بقراءة المثير الصوتي بصوت عال وواضح ويطلب من المفحوص الإشارة إلى الصّورة التي يعتقد بأنها تمثل معنى تلك الكلمة أو العبارة أو الجملة التي سمعها من الفاحص، ولا تقبل الاستجابة اللفظية (Oral Response) من قبل المفحوص ويكتفي بالإشارة فقط حيث لا يطلب من المفحوص التعبير لغويا، أما الصّورتان الأخريان فإنهما تعكسان معاني أو تراكيب نحوية لا تتضمنها الكلمة المقصودة أي (المثير السمعي، بحيث ينطبق المثير السمعي الواحد على استجابة واحدة صحيحة من الاستجابات الثلاث كما أن مدة تطبيق الاختبار وتصحيحه تتراوح بين (20–30) دقيقة ويطبق بشكل فردي.

يتضمن جدول المعايير للاختبار بصورته الأصلية معايير كل اختبار فرعي وكذلك معايير للدرجة الكلية (Total Score) ونتج ذلك عن فحص العينة الأصلية للاختبار والمكونة من (1120) طفل والذين لا يعانون من مشاكل لغوية تراوحت أعمارهم بين ثلاث سنوات وتسع سنوات وإحدى عشر شهرا في (24) ولاية في الولايات المتحدة الأمريكية في سنة 1997، حيث تكونت المعايير من الرتبة المئوية ودرجات الأعمار المكافئة والدرجات المعيارية لكل مستوى عمري. وتم استخراج معاملات الثبات للاختبار في صورته الأصلية عن طريق فحص (990) طفلا عاديا و(66) طفلا ممن يعانون من اضطرابات لغوية Language Disorders وكذلك (33) طفلا ممن يعانون من صعوبات في التعلم، حيث تركزت دراسة ثبات الاختبار على

تخمين مقدار الأخطاء التي ترتبط بدرجاته وعليه فقد تم احتساب ثبات الاختبار وقد كان(0،80) مع معامل ارتباط تجاوز(0،90) وذلك باستخدام معامل الفا (Alpha) وتم استخراج معاملات الصدق لهذا الاختبار باستخدام التحليل العاملي حيث اظهر التحليل تشبع كل فقرة من فقرات الاختبار على الاختبارات الثلاث (Walfolk 1999).

تتكون مواد الاختبار في صورته الأصلية من كتيب المثيرات المصور وكتيب الفاحص المتضمن إجراءات تطبيق الاختبار وتصميمه وتطبيقه وتفسير نتائجه ومعاييره ، وورقة استجابة المفحوص. ومن الجدير بالذكر أن فقرات الاختبار تزداد في مستوى الصعوبة في كل اختبار فرعي.

استخدامات اختبار (TACL-3) في صورته الأصلية

يوفر هذا الاختبار قائمة من الأشكال النحوية لملاحظة وقياس سلوك الاستيعاب السمعي للّغة عند الأطفال، حيث إنه يساعد في تحديد الأفراد الذين يعانون من اضطرابات في اللغة الاستقبالية، كما أنه يضئ الطريق أمام الفاحص للوقوف على نطاق واسع من الوظائف النحوية للغة التي قد تحتاج إلى اختبارات أخرى متعمقة علاوة على أنه يزودنا بمدى التغيير والتباين في الاستيعاب للوظائف النحوية بعد العلاج وبالتالي يمكن أن يطبق في العيادات والمدارس (Woolfolk 1999).

أهمية اختبار (TACL-3): تنبع أهمية هذا الاختبار الذي تنوي الباحثة تعديله بما ينسجم مع الأطفال الأردنيين من ما يلي:

تخطيط البرامج: إن نتائج الاختبار سواء أكانت ضعيفة أم قوية تساعد على التخطيط لبرامج التدخل العلاجي المبكر أو البرامج العلاجية الطارئة، كما يمكن أن تفيد نتائج الاختبار في تقديم العلاج الجمعي.

التشخيص المبكر: يمكن استخدام نتائج الاختبار في التنبؤ بمعدل نجاح الطفل في الصفوف الأولى في المدرسة وقد يكون ذلك مؤشراً على وجود مشاكل في التحصيل قد يواجهها الطفل.

مراقبة التقدم: إن قياس الاستيعاب السمعي للغة عند الأطفال يمكننا من مراقبة تقدمه في مهارات اللغة الاستيعابية السمعية عند الأطفال خاصة لأولئك اللذين يعانون من مشكلات في الاستيعاب السمعي للغة.

الإرشاد الأسري: يمكن توظيف نتائج الاختبار في الإرشاد الأسري وذلك من خلال تبصير الأهل بالمشكلة اللّغوية وسبل التعامل معها.

إجراء البحوث: لأن الاختبار تم تصميمه بناءً على المعطيات الإحصائية وبعناية فائقة، فانه يمكن الاعتماد عليه في إجراء البحوث ذات العلاقة (Woolfolk,1999).

قامت الباحثة بتطوير الصورة الأولية من مقياس الاستيعاب السمعي للغة (TACL-3) بحيث تتناسب مع البيئة الأردنية ملحق رقم (1)المعرب وتكونت أداة الدراسة من (139) فقرة تم تقسيمها إلى ثلاث اختبارات فرعية، بحيث يتكون كل اختبار فرعي من (45–48) فقرة. يغطي كل اختبار فرعي المحتوى اللغوي الدال على كل من المفردات (Vocabulary) والأنماط القواعدية(Grammatical Morphemes)، وفهم العبارات والجمل (Elaborated Phases and Sentences)

ويعبر عن كل فقرة في الاختبارات الفرعية بثلاث صور على كل صفحة ، و عليه فان المفحوص يجب أن يشير إلى الصورة التي تعبر عن الكلمة أو العبارة أو الجملة بعد سماع المثير السمعي اللغوي الذي ينطبق فقط على واحدة من الصور الثلاث الموجودة في كل صفحة من صفحات الاختبار (كتيب المثيرات) أما الصورتان الأخريان فإنهما تعكسان معاني أو تراكيب

نحوية لا تتضمنها الكلمة المقصودة أي (المثير السمعي)، بحيث ينطبق المثير السمعي الواحد على استجابة واحدة صحيحة من الاستجابات الثلاث.

ويقوم الفاحص بقراءة المثير الصوتي بصوت عال وواضح و يطلب من المفحوص الإشارة إلى الصورة التي يعتقد بأنها تمثل معنى تلك الكلمة أو العبارة أو الجملة التي سمعها من الفاحص، ولا تقبل الاستجابة اللفظية (Oral Response) من قبل المفحوص ويكتفي بالإشارة فقط حيث لا يطلب من المفحوص التعبير لغويا، أما الصورتان الأخريان فإنهما تعكسان معاني أو تراكيب نحوية لا تتضمنها الكلمة المقصودة أي (المثير السمعي)، بحيث ينطبق المثير السمعي الواحد على استجابة واحدة صحيحة من الاستجابات الثلاث، يحصل الطفل الذي يستجيب بشكل صحيح على العلامة (1) و (0) إذا كانت الإجابة غير صحيحة.

يعطى المثير لمرة واحدة للطفل، ما عدا الأطفال دون سن الخامسة، حيث يمكن إعادة المثير عليهم مرة أخرى، ثم يتم الانتظار لمدة (10) ثواني، فإذا لم يستجيب فإنه يحصل على (0) على تلك الفقرة.. وهكذا. فإذا أشار الطفل لأكثر من استجابة واحدة في نفس الوقت، فإنه يطلب منه أن يشير لإجابة واحدة فقط، إذا استمر بالإجابة بهذه الطريقة فأنه يحصل على (0). كما أن مدة تطبيق الاختبار و تصحيحه تتراوح بين (20−30) دقيقة و يطبق بشكل فردي.

الصدق الظاهري للمقياس:

تم التحقق من دلالات صدق الصورة الأردنية من المقياس (TACL-3) بالطرق التالية:

صدق المحتوى للمقياس من خلال إجراء تحكيم محتوى فقرات المقياس. وعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والتربية الخاصة، واللغة والنطق، واللغة العربية، والقياس والتقويم، حيث حكمت الأداة من حيث الصياغة اللغوية ومدى ملاءمتها للبيئة الأردنية، وذلك للخروج بدلالات صدق المحتوى للأداة، و بعد ذلك روجعت نماذج التحكيم

المعطاة للمحكمين من حيث ملائمة الفقرات أو عدم ملاءمتها أو اقتراح تعديل بعض الفقرات، وأعيدت صياغة بعض الفقرات إلى أن خرج المقياس في صورته النهائية حيث تم إجراء التعديلات المبينة بالجدول الآتي:

جدول رقم (3)

صور فقرات المقياس

الاختبار	رقم الصورة	التعديل
المفردات	**2**	**صورة رقم (B)**
	4	**صورة رقم (C)**
	18	**جميع الصور تعديل**
	20	**جميع الصور تعديل**
	22	**صورة رقم (B)**
	25	**صورة رقم (C)**
	27	**صورة رقم (A)**
	28	**صورة رقم (B)**
	30	**تعديل جميع الصور**
	32	**الصورة رقم (A)**
	37	**الصورة رقم (A)**
	40	**الصورة رقم (A)**
	44	**جميع الصور تعديل**
الأنماط القواعدية	**10**	**توضيح الصورة**
	26	**توضيح الصورة**
فهم العبارات والجمل	**8**	**تعديل جميع الصور**

كما تظهر في الملحق رقم (2) أسماء السادة المحكمين لأداة الدراسة:

أما بخصوص التعديلات التي تم أجراؤها على فقرات ورقة الإجابة فهي كما يأتي:

اختبار المفردات: فقرة رقم (2) طائر أصبحت عصفور

اختبار الأنماط القواعدية فقرة رقم (35) ماكس أصبحت الكلب

اختبار فهم العبارات والجمل فقرة رقم (15) حليب أصبحت عصير

الصدق التمييزي للمقياس وذلك من خلال قدرة المقياس على التمييز بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاضطرابات في الاستيعاب السمعي للغة عن طريق إجراء اختبار (ت) للتميز بين الأطفال ذوي الاضطرابات، والأطفال العاديين.

كما تم حساب معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يبين النتائج.

الجدول (4)

معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

المفردات		الأنماط القواعدية		فهم العبارات والجمل	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.196**	1	.480**	1	.480**
2	.196**	2	.641**	2	.641**
3	.426**	3	.513**	3	.513**
4	.333**	4	.312**	4	.312**
5	.586**	5	.426**	5	.426**
6	.597**	6	.330**	6	.330**
7	.528**	7	.634**	7	.634**
8	.098*	8	.652**	8	.652**
9	.237**	9	.440**	9	.440**
10	.400**	10	.566**	10	.566**
11	.565**	11	.497**	11	.497**
12	.512**	12	.289**	12	.289**
13	.408**	13	.600**	13	.600**
14	.572**	14	.533**	14	.533**
15	.469**	15	.601**	15	.601**
16	.406**	16	.632**	16	.632**
17	.487**	17	.602**	17	.602**
18	.648**	18	.619**	18	.619**
19	.734**	19	.456**	19	.456**
20	.332**	20	.451**	20	.451**
21	.330**	21	.570**	21	.570**
22	.466**	22	.490**	22	.490**
23	.464**	23	.425**	23	.425**
24	.553**	24	.354**	24	.354**
25	.223**	25	.560**	25	.560**
26	.499**	26	.462**	26	.462**
27	.574**	27	.447**	27	.447**
28	.638**	28	.240**	28	.240**
29	.547**	29	.479**	29	.479**
30	.374**	30	.465**	30	.465**

.619**	31	.619**	31	.230**	31
.569**	32	.569**	32	.124*	32
.469**	33	.469**	33	.513**	33
.440**	34	.440**	34	.654**	34
.489**	35	.489**	35	.738**	35
.711**	36	.711**	36	.714**	36
.522**	37	.522**	37	.547**	37
.445**	38	.445**	38	.498**	38
.480**	39	.480**	39	.619**	39
.530**	40	.530**	40	.567**	40
.591**	41	.591**	41	.286**	41
.597**	42	.597**	42	.519**	42
.294**	43	.294**	43	.235**	43
.208**	44	.208**	44	.642**	44
.374**	45	.374**	45	.530**	45
.249**	46	.249**	46		
.784	47				
.346**	48				

يلاحظ من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس كمؤشر لاتساق البنود مع الدرجة الكلية للمقياس، جميع البنود لها ارتباطات موجبة غير صفرية(أكبر من 10،0) ، وأنه لا توجد بنود لها معامل ارتباط سالب بالدرجة الكلية.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات الصورة الأردنية من مقياس (**TACL-3**) بالطرق الآتية:

1- ثبات الاتساق الداخلي بطريقة الفا كرونباخ، وذلك بإجراء دراسة استطلاعية تكونت عينتها من (100) طفل عادي موزعين على الفئات العمرية ضمن المدى العمري (3−11،9) سنوات هدفت إلى التعرف على مدى تطابق الفقرات والعمل على تعديلها بما يتفق مع الحاجة الأردنية، وحساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرنباخ الفا، إذ بلغت (0.92، 0.95، 0.93) على التوالي لاختبارات المفردات، الأنماط القواعدية، فهم العبارات والجمل.

2- كما استخدمت الباحثة طريقة الاختبار وإعادة الاختبار**(test – retest)**، إذ قامت الباحثة بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من(100) طفل عادي موزعين على الفئات العمرية ضمن المدى العمري (3−9،11) سنوات من خارج عينة الدراسة بفاصل زمني مدته أسبوعان بين مرتي التطبيق وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث بلغت (0.94، 0.96، 0.94) على التوالي لاختبارات المفردات، الأنماط القواعدية، فهم العبارات والجمل.

إجراءات الدراسة:

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة واختبار ثباتها وتحديد العينة المراد تطبيق المقياس عليها، قامت الباحثة بالخطوات الإجرائية الآتية:

1. ترجمة تعليمات وفقرات المقياس مع مراعاة الدقة والوضوح وسلامة اللغة.
2. تم تطوير الصورة الأولية من مقياس الاستيعاب السمعي للغة **(TACL-3)** بحيث تتناسب مع البيئة الأردنية وترجمة فقرات المقياس وتعليمات تطبيقه وتصحيحه من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية.
3. تم استخراج الصورة النهائية من المقياس بناء على ملاحظات المحكمين حيث جرت التعديلات المناسبة سالفة الذكر في جدول رقم (2) على فقرات المقياس وتعليمات تطبيقه وتصحيحه.
4. إجراء دراسة استطلاعية تكونت عينتها من (100) طفل عادي موزعين على الفئات العمرية ضمن المدى العمري (3−11،9) سنوات
5. تم تطبيق الصورة النهائية من المقياس على عينة مؤلفة من(501) طفلاً يمثلون نسبة ممثلة لأفراد المجتمع.

6. معالجة البيانات الناتجة عن عملية تطبيق المقياس على عينة الدراسة إحصائيا وذلك للتوصل إلى دلالات صدق وثبات المقياس في صورته الأردنية.

متغيرات الدراسة:

تكونت متغيرات الدراسة من مجموعة من المتغيرات وهي:

المتغيرات المستقلة وهي:

- المجموعة ولها مستويان: أطفال عاديين، وأطفال مضطربين.
- **العمر وله سبعة مستويات: (36- أقل من 48)، (** 48 **-أقل من 60)، (** 60 -**أقل من 72)، (**72 -**أقل من 84)، (** 84 **-أقل من 96)، (** 96 -**أقل من 108)، (** 108 **-أقل من 120).**
- **المتغير التابع:** استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاستيعاب السمعي للغة TACL-

المعالجة الإحصائية:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية فقد تم استخدام المعالجات الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA)، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية للتحقق من الصدق التمييزي للصورة الأردنية لمقياس الاستيعاب السمعي للغة (TACL-3) تبعا لمتغير العمر، كما تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين، للتحقق من الصدق التمييزي للصورة الأردنية لمقياس الاستيعاب السمعي للغة (TACL-3) تبعا لمتغير المجموعة.

- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام معادلة كرونباخ الفا ومعامل ارتباط بيرسون، للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام الرتب المئينية، والدرجات الخام، والدرجات التائية لتحديد المعايير المشتقة للصورة المطورة للبيئة الأردنية في مقياس الاستيعاب السمعي للغة TACL-3للفئة العمرية من ثلاث سنوات إلى تسع سنوات وأحد عشر شهراً.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة التي هدفت إلى تطوير مقياس الاستيعاب السمعي للغة (TACL-3) للفئة العمرية 9)،(3-11 سنوات (من ثلاث سنوات إلى تسع سنوات واحد عشر شهراً) للبيئة الأردنية. من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، الذي نصه "ما دلالات صدق الصورة المطورة للبيئة الأردنية في مقياس الاستيعاب السمعي للغة TACL-3 للفئة العمرية من ثلاث سنوات إلى تسع سنوات و احد عشر شهرا"؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

1- الصدق التمييزي تبعا لمتغير العمر.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاستيعاب السمعي للغة**TACL-3** تبعا لمتغير العمر ويظهر الجدول(5) ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاستيعاب السمعي للغةTACL-3 **تبعا لمتغير العمر**

المجال	العمر بالأشهر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
المفردات	36- أقل من 48	70	14.80	7.69	0.92
	-48أقل من 60	73	27.86	5.24	0.61
	-60أقل من 72	45	33.16	9.49	1.42
	-72أقل من 84	45	36.02	11.26	1.68
	-84أقل من 96	77	40.42	8.07	0.92
	-96أقل من 108	70	42.59	0.81	0.10

0.11	0.93	43.20	70	-108أقل من 120	
0.56	11.91	34.00	450	المجموع	
0.78	6.21	12.41	70	أقل من 48 -36	الأنماط القواعدية
0.86	7.33	26.84	73	أقل من 60 -48	
1.44	9.67	29.33	45	أقل من 72 -60	
1.79	11.99	32.56	45	أقل من 84 -72	
1.21	10.59	38.56	77	أقل من 96 -84	
0.14	1.20	43.43	70	أقل من 108 -96	
0.13	1.06	43.36	70	أقل من 120 -108	
0.61	12.85	32.89	450	المجموع	
0.63	5.24	11.40	70	أقل من 48 -36	فهم العبارات والجمل
0.92	7.87	20.25	73	أقل من 60 -48	
1.52	10.23	30.07	45	أقل من 72 -60	
1.84	12.31	31.53	45	أقل من 84 -72	
0.15	1.22	43.61	77	أقل من 96 -84	
0.16	1.35	43.41	70	أقل من 108 -96	
0.19	1.60	45.30	70	أقل من 120 -108	
0.67	14.19	32.28	450	المجموع	

يتضح من الجدول (5) بأن المتوسطات الحسابية على الأبعاد (المفردات، الأنماط القواعدية، فهم العبارات والجمل) كانت تزداد بشكل مطرد كلما زادت أعمار أفراد عينة الدراسة، وعلى الرغم من أن هذه الزيادة في الأداء على الاختبار الاستيعاب السمعي مرتبط في التقدم بعمر المستجيب مما يعطي مؤشرا ظاهريا حول الصدق التمييزي للاختبار بين الفئات العمرية، وللتحقق من أن الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لتحديد الفروق الدالة والتي تظهر نتائجه في الجدول (6).

جدول (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي للاختلاف على مقياس الاستيعاب السمعي تبعا لمتغير العمر

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
المفردات	بين المجموعات	43024.39	6	7170.73	153.75	*0.000
	داخل المجموعات	20661.61	443	46.64		
	المجموع	63686.00	449			
الأنماط القواعدية	بين المجموعات	47584.97	6	7930.83	136.12	*0.000
	داخل المجموعات	25402.61	443	58.26		
	المجموع	72987.58	449			
فهم العبارات والجمل	بين المجموعات	70734.29	6	11789.05	284.48	*0.000
	داخل المجموعات	18026.48	443	41.44		
	المجموع	88760.77	449			

- **الفرق دال إحصائيا عند مستوى($\alpha = 0.05$)**

يتضح من الجدول (6) أن قيمة الإحصائي ف بلغت (153.75، 136.12، 284.48) لمجالات (المفردات، الأنماط القواعدية، فهم العبارات والجمل) بالترتيب وجميع هذه القيم دالة عند مستوى 0.05 فاقل، وهذا يشير إلى استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات المفردات، الأنماط القواعدية، فهم العبارات والجمل اختلف بشكل جوهري باختلاف متغير العمر، ولتحديد بين أي من فئات العمر تقع الفروق الدالة تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدي والذي تظهر نتائجه في الجدول(7).

جدول (7)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للاستجابات على اختبار الاستيعاب السمعي بمجالاته تبعا لمتغير العمر

المجال	العمر		108-أقل من 120	96-أقل من 108	84-أقل من 96	72-أقل من 84	60-أقل من 72	48-أقل من 60	36-أقل من 48
	العمر	المتوسط	43.20	42.59	40.42	36.02	33.16	27.86	14.80
المفردات	108-أقل من 120	43.20	-	00.61	2.78	7.18*	10.04*	15.34*	28.40*
	96-أقل من 108	42.59		-	2.17	6.57*	9.43*	14.73*	27.79*
	84-أقل من 96	40.42			-	4.40	7.26*	12.56*	25.62*
	72-أقل من 84	36.02				-	2.86	8.16*	21.22*
	60-أقل من 72	33.16					-	5.3	18.36*
	48-أقل من 60	27.86						-	13.06*
	36-أقل من 48	14.80							-
الأنماط القواعدية	العمر	المتوسط	96- أقل من 108	108- أقل من 120	84- أقل من 96	72- أقل من 84	60- أقل من 72	48- أقل من 60	36- أقل من 48
			43.43	43.36	38.56	32.56	29.33	26.84	12.41
	96-أقل من 108	43.43	-	0.07	4.87*	10.87*	11.10*	16.59*	31.02*
	108-أقل من 120	43.36		-	4.80*	10.80*	11.03*	16.52*	30.05*
	84-أقل من 96	38.56			-	6.00*	9.23*	11.72*	26.15*
	72-أقل من 84	32.56				-	3.23	5.72*	20.15*
	60-أقل من 72	29.33					-	2.49	16.92*
	48-أقل من 60	26.84						-	14.43*
	36-أقل من 48	12.41							-
فهم العبارات والجمل	العمر	المتوسط	108- أقل من 120	84- أقل من 96	96- أقل من 108	72- أقل من 84	60- أقل من 72	48- أقل من 60	36- أقل من 48
			45.30	43.61	43.41	31.53	30.07	20.25	11.40
	108-أقل من 120	45.30	-	1.59	1.79	13.47*	15.23*	25.05*	33.90*
	84-أقل من 96	43.61		-	0.20	12.08*	13.54*	23.36*	32.21*
	96-أقل من 108	43.41			-	11.88*	13.34*	23.16*	32.01*
	72-أقل من 84	31.53				-	1.46	11.28*	20.13*
	60-أقل من 72	30.07					-	4.62	18.67*
	48-أقل من 60	20.25						-	8.85*
	36-أقل من 48	11.40							-

- الفرق دال إحصائيا عند مستوى($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائيا في مجالات (المفردات، الأنماط القواعدية، فهم العبارات والجمل) بين إفراد الفئة العمرية **(96-أقل من 108)** و **(84-أقل من 96)** و **(108-أقل من 120)** حيث كان الفرق لصالحها بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية عند مقارنتها مع الفئات العمرية **(72-أقل من 84)** و **(60-أقل من 72)** و **(48-أقل من 60)** و **(36-أقل من 48)** ذات المتوسطات الحسابية الأقل.

كما تبين وجود فروق بين أفراد الفئات العمرية **(72-أقل من 84)** و **(60-أقل من 72)** و **(-48أقل من 60)** ولصالحها عند مقارنتها مع الفئة العمرية **(36-أقل من 48)**.

كما تبين وجود فروق بين أفراد الفئات العمرية **(72-أقل من 84)** ولصالحها عند مقارنتها مع الفئة العمرية **(48-أقل من 60)** .

2- الصدق التمييزي بين العاديين والمضطربين.

للتعرف على الصدق التمييزي بين فئات العاديين والمرضى تم مقارنة استجابتهم على اختبار الاستيعاب السمعي على جميع المجالات، حيث أن متوسط أعمار مجموعة المقارنة من العاديين والبالغ عددها (91) كان 70.01 شهر بانحراف معياري 19.82 أما مجموعة المضطربين فقد بلغ عددهم (51) بمتوسط أعمار 65.31 وانحراف معياري 18.87 ولتحقق من التكافؤ العمري بين مجموعتي: العاديين والمضطربين، فقد تم حساب اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، حيث إن قيمة الإحصائي ت لدلالة الفروق بينهم بلغت 1.37 بمستوى دلالة 0.17 وهذا يشير إلى تكافؤ أعمار كل من مجموعة العاديين والمضطربين عند مقارنتهم لغايات التحقق من الصدق التمييزي. كما وتبين الجداول نتائج اختبار (ت) للفروق على اختبار الاستيعاب السمعي تبعا لمتغير المجموعة.

جدول (8)

نتائج اختبار (ت) للاختلاف في اختبار الاستيعاب السمعي على جميع المجالات تبعا لمتغير نوع المجموعة

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
المفردات	عاديين	92	32.97	11.12	6.65	0.000*
	مضطربين	51	20.12	10.96		
الأنماط القواعدية	عاديين	92	31.03	11.96	12.90	0.000*
	مضطربين	51	7.19	6.21		
فهم العبارات والجمل	عاديين	92	29.38	13.54	10.15	0.000*
	مضطربين	51	5.18	3.09		

- **الفرق دال إحصائيا عند مستوى($\alpha = 0.05$)**

يتضح من الجدول (8) بأن قيم الإحصائي (ت) بلغت 6.65، 12.90، 10.15 بالترتيب لمجالات (المفردات، الأنماط القواعدية، فهم العبارات والجمل) حيث أن جميع قيم (ت) كانت دالة إحصائيا، وبمراجعة المتوسطات الحسابية تبين أن متوسط مجموعة العاديين كان أعلى مقارنة بفئة المضطربين في جميع المجالات، مما يشير إلى قدرة الاختبار التمييز بين فئات العاديين والمضطربين كان جوهريا، مما يعد مؤشرا على صدق المقياس البنائي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصه: ما دلالات ثبات الصورة المطورة للبيئة الأردنية في مقياس الاستيعاب السمعي للغة TACL-3 للفئة العمرية من ثلاث سنوات إلى تسع سنوات و احد عشر شهرا؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثة طريقة الاتساق الداخلي بحساب معادلة كرونباخ الفا(Cronbach Alpha)، وتظهر نتائجه في الجدول (9).

الجدول(9)

معاملات ثبات مقياس الاستيعاب السمعي باستخدام معامل ارتباط بيرسون وكرونباخ الفا

المجال	العمر بالأشهر	معامل كرونباخ إلفا
المفردات	36- أقل من 48	0.81
	48- أقل من 60	0.79
	60- أقل من 72	0.84
	72- أقل من 84	0.85
	84- أقل من 96	0.87
	96- أقل من 108	0.84
	108- أقل من 120	0.89
	الكلي	0.92
الأنماط القواعدية	36- أقل من 48	0.88
	48- أقل من 60	0.86
	60- أقل من 72	0.84
	72- أقل من 84	0.81
	84- أقل من 96	0.79
	96- أقل من 108	0.87
	108- أقل من 120	0.85
	الكلي	0.95
فهم العبارات والجمل	36- أقل من 48	0.84
	48- أقل من 60	0.81
	60- أقل من 72	0.83
	72- أقل من 84	0.87
	84- أقل من 96	0.84
	96- أقل من 108	0.85
	108- أقل من 120	0.81
	الكلي	0.93

يتضح من النتائج في الجدول (9) بان معاملات الثبات لاختبار الاستيعاب السمعي لعينة ككل المحسوب بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا بلغت(0.92، 0.95،

0.93) على التوالي لاختبارات المفردات، الأنماط القواعدية، فهم العبارات والجمل، وتعد هذه المعاملات مرتفعة وتشير إلى أن اختبار الاستيعاب السمعي يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، الذي نصه: ما المعايير المشتقة للصورة المطورة للبيئة الأردنية في مقياس الاستيعاب السمعي للغة TACL-3 للفئة العمرية من ثلاث سنوات إلى تسع سنوات واحد عشر شهرا؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الرتب المئينية لجميع أفراد عينة الدراسة تبعا لفئاتهم العمرية، كما تم تحويل الدرجات الخام علامات معيارية ومن ثم تحويلها إلى درجات تائية تبعا لفئاتهم العمرية وتبين الجداول الدرجات الخام والدرجات المشتقة المئينية والتائية، وتظهر النتائج في الجداول (10، 11، 12، 13).

جدول (10) الرتب المئينية المحولة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات المقياس وتبعا للفئات العمرية

	العمر بالأشهر																				
	36-أقل من 48			48-أقل من 60			60-أقل من 72			72-أقل من 84			84-أقل من 96			96-أقل من 108			108-أقل من 120		
	المفردات	الأنماط القواعدية	فهم العبارات والجمل	المفردات	الأنماط القواعدية	فهم العبارات والجمل	المفردات	الأنماط القواعدية	فهم العبارات والجمل	المفردات	الأنماط القواعدية	فهم العبارات والجمل	المفردات	الأنماط القواعدية	فهم العبارات والجمل	المفردات	الأنماط القواعدية	فهم العبارات والجمل	المفردات	الأنماط القواعدية	فهم العبارات والجمل
5	4	5	4	18	10	7	8	2	3	8	3	5	17	8	41	41	42	41	41	42	42
10	4	5	4	19	11	7	25	22	22	11	6	7	19	11	41	41	42	41	42	42	43
15	7	6	5	24	19	11	25	22	22	37	32	24	41	39	43	42	42	42	42	42	43
20	8	6	6	24	20	11	26	27	24	37	32	25	41	39	43	42	42	42	43	43	44
25	10	8	8	25	22	12	26	27	24	39	34	28	43	41	43	42	42	43	43	43	44
30	10	8	8	25	24	14	26	29	29	39	34	28	43	41	43	42	42	43	43	43	45
35	10	11	8	25	27	19	26	29	29	40	35	29	43	41	43	42	43	43	43	43	45
40	10	11	9	26	27	20	37	30	32	40	35	31	43	41	43	42	43	43	43	43	45
45	11	12	10	27	28	21	37	30	32	40	36	35	43	41	44	43	43	43	43	43	45
50	13	12	11	28	28	22	37	31	35	41	38	37	43	42	44	43	44	43	43	43	46
55	14	12	11	29	28	22	38	33	36	41	39	39	43	42	44	43	44	43	44	43	46
60	16	13	12	30	29	23	38	33	36	41	39	40	43	42	44	43	44	44	44	43	46
65	18	13	13	30	29	23	39	34	37	41	39	40	43	42	44	43	44	44	44	44	46
70	21	13	16	30	32	23	39	34	37	41	39	40	44	43	44	43	44	44	44	44	46
75	22	13	17	30	33	23	39	37	38	41	39	40	44	44	44	43	44	44	44	44	47
80	22	16	19	34	33	29	39	37	38	42	39	42	44	44	45	43	44	45	44	44	47
85	22	16	19	35	33	30	40	37	38	42	39	42	44	44	45	43	44	45	44	44	47
90	29	27	19	36	38	33	40	37	38	44	41	45	44	44	45	44	46	46	44	44	47
95	30	27	19	36	38	33	40	38	39	44	41	45	44	44	45	44	46	46	44	46	47
100	30	27	19	36	38	33	40	38	39	44	41	45	44	44	45	44	46	46	44	46	47

يتضح من الجدول (10) بأن توزيع درجات المفحوصين على الرتب المئينية على مختلف الفئات العمرية، حيث إن نتائج الرتب المئينية تحدد مواقع الأفراد الذين تم اختبارهم حسب مواقعهم النسبية على أداء الاختبار هي بذلك تشير إلى قدرة الاختبار على فرز وتصنيف المستجيبين عليه وفقا لدرجة أدائهم الاختبار وبالتالي في الرتب المئينية الواردة في الجدول تعكس مستويات متباينة من الأداء لدى المفحوصين.

كما تبين الحد الأقصى للدرجات التي يمكن الحصول عليها ضمن كل فئة عمرية على مختلف الاختبارات الفرعية، فعلى سبيل المثال فان المئين(95) لأفراد الفئة العمرية(36- أقل من 48) شهر تمثلت في العلامات الخام(30، 27، 19)لاختبارات المفردات، والأنماط اللغوية، وفهم العبارات والجمل بالترتيب، في المقابل نجد أن الرتب المئينية (95) قد قابلت الأداء(44، 46، 47)لأفراد الفئة العمرية(108- أقل من 120) شهر لاختبارات المفردات، والأنماط اللغوية، وفهم العبارات والجمل بالترتيب. وهذا من شأنه أن يعطي قدرة الاختبار على فرز وتصنيف المفحوصين لمستويات مختلفة تبعا لمتغير أداء الاختبار في إطار الفئات العمرية المختلفة.

جدول (11)

الدرجات الخام والدرجات المحولة التائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال المفردات تبعا للفئات العمرية المختلفة

36-أقل من 48		48-أقل من 60		60-أقل من 72		72-أقل من 84		84-أقل من 96		96-أقل من 108		108-أقل من 120	
الخام	**التائية**	**الخام**	**التائية**	**الخام**	**التائية**	**الخام**	**التائية**	**الخام**	**التائية**	**الخام**	**التائية**	**الخام**	**التائية**
4	33	4	28	1	28	8	34	17	33	41	34	23	28
7	39	5	33	8	35	37	39	32	38	42	43	41	35
10	44	14	35	12	39	39	44	38	39	43	54	42	40
11	48	18	39	25	41	40	48	41	42	44	66	43	47
14	50	24	42	26	45	41	54	43	50			44	58
16	52	25	46	27	48	42	61	44	61				
18	53	27	50	37	51	44	66						
20	55	29	52	38	54								
22	58	30	56	39	57								
23	62	35	61	40	64								
30	67	36	67										

يتضح من الجدول (11) بأن توزيع الدرجات الخام والتائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال المفردات تميزت في اتساع مداها ضمن الفئات العمرية الأصغر سنا، في حين أن هذا المدى قد ضاق للفئات العمرية الأكبر سنا، مما يعطي مؤشرا على قدرة العلامات التائية وحساسيتها لمتغير الأداء على الاختبار تبعا للفئات العمرية، وبذلك فان الدرجات التائية تعد مناسبة لتصنيف وفرز الأفراد بناء عليها وخصوصا وأنها ذات حساسية واضحة في توزيعها تبعا للفئات العمرية.

جدول (12)

الدرجات الخام والدرجات المحولة التائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الأنماط القواعدية تبعا للفئات العمرية المختلفة

36-أقل من 48		48-أقل من 60		60-أقل من 72		72-أقل من 84		84-أقل من 96		96-أقل من 108		108-أقل من 120	
الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية	الخام
0	29	5	28	0	28	3	34	8	35	42	40	7	28
5	36	6	33	1	33	20	38	20	39	43	47	42	38
6	41	8	35	2	38	32	41	39	42	44	55	43	48
8	45	9	37	4	41	34	44	41	47	46	66	44	58
11	48	10	40	22	43	35	47	42	53			46	67
12	51	19	43	27	45	36	49	44	61				
13	55	22	46	29	47	39	55						
16	60	27	48	30	50	41	66						
27	66	28	51	31	52								
		29	55	33	54								
		33	59	34	56								
		38	67	37	60								
				38	67								

يتضح من الجدول (12) بأن توزيع الدرجات الخام والتائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الأنماط اللغوية تميزت في اتساع مداها ضمن الفئات العمرية الأصغر سنا، في حين أن هذا المدى قد ضاق للفئات العمرية الأكبر سنا، مما يعطي مؤشرا على قدرة العلامات التائية وحساسيتها لمتغير الأداء على الاختبار تبعا للفئات العمرية، وبذلك فإن الدرجات التائية تعد مناسبة لتصنيف وفرز الأفراد بناء عليها وخصوصا وأنها ذات حساسية واضحة في توزيعها تبعا للفئات العمرية.

جدول (13)

الدرجات الخام والدرجات المحولة التائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال فهم العبارات والجمل تبعا للفئات العمرية المختلفة

36–أقل من 48		48-أقل من 60		60-أقل من 72		72-أقل من 84		84–أقل من 96		96– أقل من 108		108– أقل من 120	
الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية
4	34	2	31	1	28	5	34	10	29	41	34	42	33
5	39	3	35	3	35	9	38	41	36	42	40	43	39
8	45	6	37	4	39	24	41	43	45	43	47	44	43
9	48	7	40	22	42	28	44	44	53	44	55	45	47
10	49	11	43	24	44	29	47	45	62	45	60	46	52
11	52	12	46	29	47	35	49			46	66	47	61
13	54	19	48	32	49	39	52						
17	57	21	50	35	51	40	55						
19	63	22	52	36	53	42	61						
		23	56	37	55	45	66						
		30	61	38	60								
		33	67	39	67								

يتضح من الجدول (13) بأن توزيع الدرجات الخام والتائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال فهم العبارات والجمل تميزت في اتساع مداها ضمن الفئات العمرية الأصغر سنا، في حين أن هذا المدى قد ضاق للفئات العمرية الأكبر سنا، مما يعطي مؤشرا على قدرة العلامات التائية وحساسيتها لمتغير الأداء على الاختبار تبعا للفئات العمرية، وبذلك فان الدرجات التائية تعد مناسبة لتصنيف وفرز الأفراد بناء عليها وخصوصا وأنها ذات حساسية واضحة في توزيعها تبعا للفئات العمرية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة وعلى النحو الآتي:

ب- مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة السؤال الأول والذي ينص على "ما دلالات صدق الصورة المطورة للبيئة الأردنية في مقياس الاستيعاب السمعي للغة TACL-3 للفئة العمرية من ثلاث سنوات إلى تسع سنوات وأحد عشر شهرا؟"

تشير النتائج في الجدول إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مجالات (المفردات، الأنماط القواعدية، فهم العبارات والجمل) بين أفراد الفئة العمرية **(96-أقل من 108)** و **(84-أقل من 96)** و **(-108أقل من 120)** حيث كان الفرق لصالحها بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية عند مقارنتها مع الفئات العمرية **(72-أقل من 84)** و **(60-أقل من 72)** و **(48-أقل من 60)** و **(36-أقل من 48)** ذات المتوسطات الحسابية الأقل.

كما تبين وجود فروق بين أفراد الفئات العمرية **(72-أقل من 84)** و **(60-أقل من 72)** و **(48-أقل من 60)** ولصالحها عند مقارنتها مع الفئة العمرية **(36-أقل من 48).**

كما تبين وجود فروق بين أفراد الفئات العمرية **(72-أقل من 84)** ولصالحها عند مقارنتها مع الفئة العمرية **(48-أقل من 60)** .

في ضوء هذه النتائج فان الاختبار قادر على التمييز بين الفئات العمرية المختلفة خصوصا لدى الفئات الأقل، حيث تظهر الفروق على التتابع بين جميع الفئات، أما الفئات المتقدمة في العمر فإن الاختلاف الدال لم يظهر بشكل دال خصوصا بين الفئات(84- أقل من 96) وكل من الفئات

العمرية(96- أقل من 108، 108- أقل من 120). وهذا يشير إلى أن الاستيعاب السمعي في الأعمار المتقدمة تصبح متقاربة لدى الفئات على مقياس الاستيعاب السمعي.

وتعلل الباحثة هذه النتيجة بأن اختبار الاستيعاب السمعي بأبعاده المفردات، والأنماط اللغوية، وفهم العبارات والجمل، يكون حساسا لمتغير العمر للأفراد المفحوصين حيث إن النمو اللغوي يمكن أن يظهر بشكل واضح في التباين في الدرجات على الاختبار وبذلك فان مظاهر نمو الاستيعاب اللغوي قد تقل بين الفئات العمرية وخصوصا الأعلى من (6) سنوات، وهذا ما تم التحقق منه في نتائج الاختبار الحالي. وتبين من خلال النتائج أن الفجوة التي ظهرت في الأداء بين الفئات العمرية الأكبر كانت أقل من الفجوة بين الفئات العمرية الأقل وقد يعزى ذلك إلى أن النمو الفسيولوجي والنمو الإدراكي والخبرات كانت عاملا أساسا في تقليل هذه الفجوة في الأداء والتي تؤكد على النمو اللغوي لدى الفرد كلما زاد العمر العقلي والزمني للطفل، مما ينسجم مع الإطار العام لنظريات النمو اللغوي، وبذلك يكون الاختبار قد حقق صدق التكوين الفرضي(البناء) للاختبار. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حديدي (2011) ودراسة نصيري (2004).

كما تبين وجود اختلاف في مجالات (المفردات، الأنماط القواعدية، فهم العبارات والجمل) تبعا لمتغير المجموعة، حيث أن متوسط مجموعة العاديين حصلوا على متوسطات أعلى مقارنة بفئة المضطربين، مما يشير إلى قدرة الاختبار التمييز بين فئات العاديين والمضطربين كان جوهريا، مما يعد مؤشرا على صدق المقياس البنائي.

وتعلل الباحثة هذه النتيجة بان الاختبار لديه القدرة على التمييز بين المضطربين وغير المضطربين، حيث أن المرض يعمل على إحداث الخلل في مستوى الاستيعاب اللغوي بأبعاده مما يعمل على خفض مستوى الأداء على الاختبار، ومن خلال نتائج الاختبار تبين أن هناك فروقاً ملحوظة

وكبيرة في مستوى الأداء لكل من عينة المضطربين وعينة العاديين مما يعطي مؤشرا على الصدق التمييزي للاختبار وقد يعزى ذلك إلى أن المجموعة الأولى (المضطربين) قد تكون مناطق الدماغ لديهم لم تتطور بالدرجة التي تتوافق إيجابا مع مستوى الإدراك اللغوي السمعي مع العمر الذي وصلوا إليه مع المجموعة الثانية (العاديون). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حديدي (2011) ودراسة نصيري (2004)

ثانياً: مناقشة النتائج الخاصة السؤال الثاني والذي ينصّ على " ما دلالات ثبات الصورة المطورة للبيئة الأردنية في مقياس الاستيعاب السمعي للّغة TACL-3 للفئة العمرية من ثلاث سنوات إلى تسع سنوات و احد عشر شهرا؟

أشارت النتائج إلى أن معاملات ثبات الاتساق الداخلي للدرجة الكلية لاختبار الاستيعاب السمعي باستخدام معامل كرونباخ الفا بلغت(0.92، 0.95، 0.93)، كما بلغت معاملات الثبات باستخدام طريقة الإعادة وباستخدام معامل ارتباط بيرسون (0.94، 0.96، 0.94) على التوالي لاختبارات المفردات، الأنماط القواعدية، فهم العبارات والجمل. وتعد هذه المعاملات مرتفعة وتشير إلى أن اختبار الاستيعاب السمعي يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات.

وتعلل الباحثة هذه النتيجة بأن قيم ثبات الإعادة الاختبار مرتفعة بحكم طبيعة القدرة التي يقيسها، فالقدرات اللغوية والمعرفية تعد من أكثر السمات البشرية ثباتا ما لم يحدث أمراضا أو أحداثا لدى الأفراد المفحوصين. كما أن ثبات الاتساق الداخلي للاختبار كان مرتفعا، وتعلل الباحثة هذه النتيجة من خلال التتابع في صعوبة البنود واتساقها في المظاهر التي تقيسها، وتعد قيم الثبات التي استخرجت في الدراسة الحالية قريبة مما تم التوصل إلية في دليل الاختبار.

ثالثاً: ما المعايير المشتقة للصورة المطورة للبيئة الأردنية في مقياس الاستيعاب السمعي للغة TACL-3 للفئة العمرية من ثلاث سنوات إلى تسع سنوات و احد عشر شهرا؟

أشارت النتائج بأن توزيع درجات المفحوصين على الرتب المئينية على مختلف الفئات العمرية، حيث أن نتائج الرتب المئينية تحدد مواقع الأفراد الذين تم اختبارهم حسب مواقعهم النسبية على متصل الأداء على الاختبار هي بذلك تشير إلى قدرة الاختبار على فرز وتصنيف المستجيبين عليه وفقا لدرجة أدائهم على الاختبار وبالتالي في الرتب المئينية الواردة في الجدول تعكس مستويات متباينة من الأداء لدى المفحوصين.

كما تبين الحد الأقصى للدرجات التي يمكن الحصول عليها ضمن كل فئة عمرية على مختلف الاختبارات الفرعية، فعلى سبيل المثال فإن المئين(95) لأفراد الفئة العمرية(36- أقل من 48) شهر تمثلت في العلامات الخام(30، 27، 19) لاختبارات المفردات، والأنماط اللغوية، وفهم العبارات والجمل بالترتيب، في المقابل نجد أن الرتب المئينية (95) قد قابلت الأداء(44، 46، 47) لأفراد الفئة العمرية(108- أقل من 120) شهر لاختبارات المفردات، والأنماط اللغوية، وفهم العبارات والجمل بالترتيب. وهذا من شأنه أن يعطي قدرة الاختبار على فرز وتصنيف المفحوصين لمستويات مختلفة تبعا لمتغير الأداء الاختبار في إطار الفئات العمرية المختلفة

وتعلل الباحثة هذه النتيجة من خلال عوامل نمائية تطورية، إضافة إلى الافتراضات العامة التي تستند إليها نظرية القياس النفسي للسمات والخصائص، والذي يشير إلى مبدأ الفروق الفردية، كذلك فقد تبين من النتائج بأن توزيع الدرجات الخام والتائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال المفردات، والأنماط القواعدية، وفهم العبارات والجمل تميزت في اتساع مداها ضمن الفئات العمرية الأصغر سنا، في حين أن هذا المدى قد ضاق للفئات العمرية الأكبر سنا، مما يعطي مؤشرا على

قدرة العلامات التائية وحساسيتها لمتغير الأداء على الاختبار تبعا للفئات العمرية، وبذلك فان الدرجات التائية تعد مناسبة لتصنيف وفرز الأفراد بناء عليها وخصوصا وأنها ذات حساسية واضحة في توزيعها تبعا للفئات العمرية.

ت- التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة إن الباحثة توصي بالآتي:

3- أهمية استخدام اختبار الاستيعاب السمعي في عمليات التشخيص والتقييم اللغوي للأطفال العاديين والمضطربين.

4- استخدام أخصائي النطق واللغة الاختبار في الحكم على فاعلية برامج التدخل اللغوي والتي تهدف إلى التحقق من فاعليتها.

5- إجراء دراسات سيكومترية على عينات أكبر ومن خلفيات اجتماعية واقتصادية مختلفة لتحقق من ملائمة الاختبار لهم.

6- ربط الاختبار بمحكات خارجية من اجل التحقق من قدرته على التشخيص الفارقي في العيادات ومراكز التقييم اللغوي

7- ضرورة تطوير الاختبار على البيئة الأردنية من خلال عينات أشمل وأعم.

المراجـع

المراجع العربية:

البهاص، سيد أحمد (2007). **سيكولوجية اللغة واضطرابات التواصل**. ط1، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

جمل، محمد جهاد (2008): **مهارات الاتصال الإنساني اللفظية وغير اللفظية في اللغة العربية،** ط1، دار الكتاب الجامعي، العين.

حديدي، عادل (2011)، **اختبار بيودي للمفردات المصور(4) دراسة سيكومترية على عينات ذوي الاحتياجات الخاصة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (2005): **المدخل إلى التربية الخاصة،** ط1، دار حنين، عمان

الخطيب، جمال (1998). **مدخل في الإعاقة السمعية،** ط 1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

خليل، ياسر،(2005) **أثر برنامج لغوي علاجي في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن

خمايسة، زيدان، (2003). **فعالية صورة أردنية معدلة من برنامج التطوير المعرفي اللغوي في علاج الصعوبات المعرفية اللغوية الناتجة عن الإصابات الدماغية،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الدوخي، منصور والصقر، عبد الله (2004): **برامج نظرية وتطبيقية لاضطرابات اللغة عند الأطفال التقييم والعلاج،** الكتاب الأول، جامعة الأمير سلطان.

الروسان، فاروق (2000). **مقدمة في الاضطرابات اللغوية**، ط1، الرياض، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع.

الروسان، فاروق(2001).**سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة**. ط5، الأردن، دار الفكر.

الزبن، خوله محمد (2004): **تطوير برنامج تدريبي للمهارات السمعية واختبار فاعليته في عملية اكتساب اللغة، لدى فئة الإعاقة السمعية الشديدة وحالات زراعة القوقعة في الأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية

الزريقات، إبراهيم (2003): **الإعاقة السمعية**، ط1، دار وائل للنشر، عمان.

الزريقات، إبراهيم (2005): **اضطرابات الكلام واللغة**، ط1، دار الفكر، عمان.

طنطاوي أحمد عثمان 2013 **علم النفس الفسيولوجي**، عالم المعرفة، القاهرة .

الشامي، وفاء علي (2004): **سمات التوحد تطورها وكيفية التعامل معها**، ط1، مكتبة فهد الوطنية، الرياض.

الشخص،عبد العزيز السيد(1997).**اضطرابات النطق والكلام: خلفيتها وتشخيصها وتنوعها وعلاجها**.ط1.الرياض،شركة الصفحات الذهبية المحدودة، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.

عبيد، جمأنه (2004): **معالجة تأخر الكلام عند الأطفال**، ط1، دار الرواد، عمان.

عبد الهادي، نبيل وأبو حشيش، عبد العزيز(2005): **مهارات في اللغة والتفكير**، ط2، دار المسيرة، عمان.

عبد الواحد، محمد (2001) **الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل** .العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

فارع، شحدة وجهاد، حمدان وعمايرة، موسى وعناني، محمد (2006). **مقدمة في اللغويات المعاصرة**.ط6. عمان. دار وائل للنشر.

الفرماوي، حمدي (2006): **نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب**، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

قاسم، أنسي محمد أحمد (2002): **اللغة والتواصل لدى الطفل**، مركز الإسكندرية للكتاب.

القمش، مصطفى نوري والمعايطة، خليل(2007): **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، دار المسيرة، عمان.

محفوظ، عبد الرؤوف،(2006)، **أثر برنامج لغوي علاجي في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

معتوق، أحمد (1996).**الحصيلة اللغوية- أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

محمد، عادل عبد الله(2006) **النمو العقلي للطفل**، دار الرشاد، القاهرة

محمد، عادل عبد الله (2007): **صعوبات التعلم**، ط1، دار الفكر، عمان.

الناشف، هدى (2007): **تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة**، ط1، دار الفكر، عمان.

نصيري، بدر(2004)، تطوير مقياس النمو اللغوي لقياس المهارات اللغوية للأطفال المعاقين سمعيا من الرضاعة وحتى عمر خمس سنوات، **رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.**

الهوارنة، معمر نواف (2006): **مدى فاعليه برنامج لعلاج التأخر اللغوي لدى عينة من تلاميذ التعليم الأساسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة.

يوسف، جمعة (1990). **سيكولوجية اللغة و المرض العقلي**. العدد الأول، الكويت، عالم المعرفة.

المراجع الأجنبية:

Ahmad. Z, Balsamo. LM, Sachs. BC, Xu. B, Gaillard. WD.(2003).**Auditory Comprehension Of Language in young children, Neural networks Identified With FMRI**.Journal of Neurology ,Vol 60 ,1598 – 1605.

Angela.D, Martin.M ,D.Y .v. (2000). **Auditory Language Comprehension : An Event – Related FMRI Study on the Processing of Syntactic and Lexical In Formation.** Journal of Brain and Language, Vol.74,Issue 2 , 289 – 300.

Asha. (1996). **Central Auditory processing Disorder: and Implications for ASHA Clinical Practice: Task Force on Central Auditory Processing Development**, American Journal of Audiology, 5, 41-54.

Bergemalm, P., & Lyxell, B. (2005**). Appearances are deceptive? Long-term cognitive and central auditory sequelae from closed head injury**. *International Journal of Audiology, 44*, 39-49.

Bloodstein, Oliver (1979) **Speech Pathology: An Introduction,** Houghton Mifflin Company, Boston.

Calffee-Schenck. N(2005). Auditory-Verbal therapy: Developing Spoken Language through listening with Children who are deaf. In CNI Review.

Chermak, G., Hall, J. Musick, F.(1999). **Differential Diagnosis and Management of Central Auditory Processing disorder and attention Deficit Hyperactivity Disorder**. Journal of The American Academy of Audiology,10: 289-303.

Chermak, G.D., & Musiek, F.E. (1997). **Central auditory processing disorders**: New perspectives. San Diego: Singular Publishing Group.

Dawson. PW , Busby. PA, Mckay. CM, Clark. GM. (2002).**Short –Term Auditory Memory in Children Using Cochlear Implants and its Relevance to Receptive Language,** Journal of Speech language and hearing, Vol.45.789-801,August.

Elizabeth.C.(1999).**Manual of Test for Auditory Comprehension of Language-3rd Edition (TACL-3),** Pearson education ,inc, U.S.A.

Estabrooks, Nancy Helm, Martin L. Albert (1991) **Manual of Aphasia Therapy**, 8700 Shoal Creek Boulevard, Austin, Texas, 78758.

Evans. JL, Mac Whinny. B (1999). **Sentence processing Strategies in Children with Expressive and Expressive-Receptive Specific Language Impairments,** International Journal of Language and Communication Disorders, Vol.34.117-134, APR-JUN.

Eysench, Michael W. & Mark T. Keane (1998) **Cognitive Psychology**, Psychology Press, UK.

Flexer, C.,(1994**). Facilitating Hearing and Listening in Young Children**. San Diego, CA: Singular Publishing Group, Inc. ISBN 1- 879105-934.

Garber, A. (2013). **Auditory comprehension: Focus on memory for professionals.** AudiologyOnline, Article #11380. Retrieved from http://www.audiologyonline.com.

Gentleman, Douglas (2001) Rehabilitation after Trumatic Brain Injury, **Journal of Head Truma Rehabilitation**, 2001, 3: 193-204.

Gleason, Jean (1997): **The development of language**, fourth edition, Allyn and Bacon, London.

Goodluck, Helen (1998), **Language Acquisition- A Linguistic Introduction**. Blackwell Publisher Ltd.

Hegde , M. N. ,(2001) **Introduction to Communicative Disorders** 3rd edition , PRO- ED , Inc.

Hulit,L.M, Howard.M.R(2002), **Born to Talk: An Introduction to Speech and Language Development**, 3rd edition, Boston:Allyan and Bacon.

Jarrar.Yusra , (2010), **Auditory Processing Abilities in Jordanian Childrens Languag**, master thesis, Yarmok University , Jordan.

Karma.E, Rima. J(2005) , **Validation and development ofr norms for the test for Auditory Comprehension of Language – Revised (TACL-R) in Lebanon**. Journal of Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, Vol.12, Issue 2, 183-202

Keith, R. (1999). **Clinical Issues in Central Auditory Processing Disorders. Language**, Speech and Hearing Services in Schools, 30: 339-344.

Mckibbin, R and Hegde, M.N (2006): An advanced review of speech – language pathology, second edition, pro- ed, texas.

Nicole. M. Mancini,(2006**). Increasing vocabulary and comprehension skills in preschool students with disabilities through shared reading,** Doctor Dissertation, Nova Southeastern University,USA.

Nina.F , David.P , Robert. D ,Brend . R , Jeri. J.(2004).**Lesion analysis of the brain areas involved in language comprehension**. Journal of Cognition, vol. 92, 145-177.

Noterdaem. M, Breuer-Schaumann.A, Amorosa.H.(1998), **Differential Diagnosis of Language Comprehension Deficit: Results of an explorative Study,** Zeitschrift Fur Kinder-Und Jugendpsychiatrie Und psychotherapies, 26 (4): 253-260 DEC 1998

Owens, Robert E , Jr.(2005), **Language Development: An Introduction**, sixth edition, Pearson-education, Inc.

Paul, Rhea (1995) **Language Disorders, from Infancy Through Adolescence, Assessment and Intervention**, Mosby-Year, Inc.

Reed ,A , Vicki. ,(2005) **An Introduction to Children with Language Disorders** 3rd edition. Pearson education ,inc, U.S.A

Rosenbeck, John C., Leonard L., Lapointe, Robert T. Wertz (1996) **Aphasia: A Clinical Approach**. A College-Hill Publication, Boston/Toronto.

Roth, Forma P., Worthington, Colleen K., (1996) **Treatment Resource Manual For Speech-Language Pathology**. Singular Publishing Group , Inc.

Saunders, G.H., & Haggard, M.P. (1989**). The Clinical Assessment of Obscure Auditory Dysfunction- 1**. Auditory and Psychological Factors. Ear & Hearing. 10(3), 200-208

Vinson Betsy P. (2001) **Essentials for Speech-Language Pathologists**, Delmar, Singular Publishing Group, San Diego, CA.

West, lewis and Edna.l ,(1991 **The Influence of Home in Comprehension to Daily Caring Centers in Developing Language Comprehension and Production at Four Years Old Children,** http// www.ERIC.ed.gov.

الملاحق

ملحق(1)

اختبار الاستيعاب السمعي للغة بالصورة الأولية

Subtest I: Vocabulary — **الاختبار الأول : المفردات**

	item	الفقرة	ملائم	غير ملائم	ملاحظات
1.	Cat	قطة			
2	Bird	طائر			
3	Girl	بنت			
4	Box	صندوق			
5	Blue	أزرق			
6	Yellow	أصفر			
7	Cutting	قص			
8	Running	ركض			
9	Little	قليل			
10	Jumping	قفز			
11	Cross	تقاطع			
12	Two	أثنان			
13	Up	للأعلى			
14	Writing	كتابة			
15	Together	معا /مع بعض			
16	Fast	سريع			
17	Drawing	رسم			
18	Half	نصف			
19	Four	أربعة			
20	Full	مليان			
21	Giving	يعطي			
22	Some	قليل			
23	Coming	يأتي			
24	High	عالي			
25	Caught	إصطاد			
26	Letters	أحرف			
27	Oval	بيضاوي			
28	Soft	ناعم			
29	Alike	متشابهان			
30	Most	معظمه			
31	Few	عدد قليل			
32	Collection	مجموعة			
33	Third	الثالث			
34	Equal	متساويان			
35	Left	لليسار			
36	Pair	زوج			
37	Fragile	سهل الكسر			
38	Modular	متداخل			
39	Garnishing	يزيّن			
40	Round	مدوًر			
41	Perilous	خطر جدا			
42	Obstacle	حاجز			
43	Finishing	أنهى			
44	Youthful	شباب			
45	Descending	نزول			

الاختبار الثاني : الانماط القواعديه Subtest II: Grammatical Morphemes

	الفقرة	Item	ملائم	غير ملائم	ملاحظات
1.	القطـة في الصندوق	The cat is in the box			
2	الغطاء ليس على معجون الأسنان	The cap is off the toothpaste			
3	الولد بجانب السيارة	The boy is beside the car			
4	البنت تقفز	The girl is jumping			
5	المزارع كبير	The farmer is big			
6	الأولاد يركضون	The boys ran			
7	الحبل يمر داخل الصندوق	The rope is through the box			
8	الكلب أمام السيارة	The dog is in front of the car			
9	الأب يقول كلهم لي	Father said, "I have these"			
10	تؤشر بواسطة القلم	She is pointing with the pencil			
11	هي تقفز بالحبل	She jumped rope			
12	هي تطعمها / بتطعميها	She feeds her			
13	الدائرة حول السيارة	The circle is around the car			
14	هو يأكل	He feeds himself			
15	هو راكب الدراجة	He rode the bicycle			
16	أريني أقصر رجل	Show me the shortest man			
17	القطة بين الكراسي	The cat is between the chairs			
18	الكرة فوق الكتاب	The ball is over the book			
19	الرجل ينظر للأولاد وهم يلعبون	The man sees the children play			
20	كلبه كبير	His dog is big			
21	أمه أعطته الكرة	Mother gave the ball to him			
22	أرني قارع الطبل	I see the drummer			
23	القطة تشرب الحليب	The cat drank milk			
24	من الذي يقفز	Who jumps?			
25	ينظر الرجل لأذن الكلب	The man looks at the dog's ear			
26	تهرب الأسماك من الصنارة	The fish swim away			
27	أنهوا (خلّصوا) سباحة	They swam			
28	الرجال يركضون	The men ran			
29	البنت تدخل الى الدكان	She is going to shop			
30	الخروف يشرب ماء	The sheep drink water			
31	السمكة تأكل	The fish is eating			
32	الرجل أنهى تقطيع الأشجار	The man has been cutting trees			
33	هي تطعم العصافير	She feeds the bird			
34	هذا هو عازف البيانو	Here is the pianist			
35	هي تقول أن الكلب لا يجب	"Max should not be in the			

	أن يكون بداخل السيارة	**car" said Mother**			
36	سوف تضرب الطابة	**She will hit the ball**			
37	الرجل دهن البيت	**The man painted the house**			
38	المرأة تقول أن الحذاء لها	**The lady said, "This shoe is hers"**			
39	هي خيطت الفستان	**She sewed the dress**			
40	هي تتمنى لو ذهبت للسوق	**She wished she had gone to the market**			
41	كان من الممكن أن تقفز	**She would have jumped**			
42	يأكل الغزال التفاح	**The deer eats apples**			
43	كان ممكن تركض معهم	**She could have run the race**			
44	البنت بتحكي: إحنا بناكل بوشار	**The girl said, "We're eating popcorn"**			
45	هذه ساعة جدي	**There is the grandfather's clock**			
46	هذا حذائي	**See my shoes**			

الاختبار الثالث : فهم العبارات والجمل **Subtest III: Elaborated Phrases and Sentences**

	الفقرة	**Item**	ملائم	غير ملائم	ملاحظات
1.	كرة كبيرة زرقاء	A big blue ball			
2	عصفور وقطـة	A bird and a cat			
3	من الذي بجانب الطاولة؟	Who is beside the table?			
4	القطة ليس لها عيون	The cat has no eyes			
5	أين تنام؟	Where do you sleep?			
6	الولد والرجل أكلا بوشار	The boy and the man ate popcorn			
7	الطفل يقبل الأم	The baby kisses the mother			
8	البنات يأكلن وهن يشاهدن التلفزيون	The girls are eating and watching TV			
9	الولد عاد بالبسكليت، أما اخته فعادت بالسيارة	The boy rode his bicycle home and his sister went home in the car			
10	بينما تشاهد البنت الفيلم، أكلت بعض البوشار	While the girl watched the movie, she ate some popcorn			
11	الولد لا يشرب	The man isn’t drinking			
12	ليست فنجان	It’s not a cup			
13	الولد الذي كان يضحك شاهد البنت	The boy who was laughing saw the girl			
14	ليست دائرية	It’s not round			
15	المرأة تأكل موزة والرجل يشرب حليب	The lady is eating a banana & the man is drinking milk			
16	المرأة الواقفة بجانب المطعم نادت على سائق السيارة التي كانت مارة	The lady who was standing on the corner by the hamburger stand called to the taxi driver who was driving by.			
17	الحمامة الصغيرة تأكل	The little bird is eating			
18	بدلا من أن يمشي، عاد راكباً	Instead of walking, he rode			
19	رفضت أن تمسك يد المهرج	She wouldn’t hold the clown’s hand			
20	تكلم الرجل مع أم البنت الصغيرة التي في السيارة	The man spoke to the little girl’s mother, who was in the car.			
21	هي ترقص بينما تنظر القطة في المرآه	She danced while the cat looked in the mirror.			
22	بعد أن قص شعر البنت، جلس الحلاق ليشرب قهوة	After she cut her hair, the hairstylist took a coffee break			

23	هي تُري الولد صورة البنت	She shows the boy the girl			
24	بالإضافة للقفاز ، اشترت (هي) دسك كمبيوتر (مغلف)	Along with the baseball glove, she bought a CD			
25	هي تأخذ الكلب لتريه للولد	She takes the puppy to the boy			
26	الكلب الذي يهرب يطارده سنجاب	The dog that bumped into the car was chased by the squirrel			
27	الأم تسال: هل تمطر؟	Mother said, “Is it raining?”			
28	تلميذتها سلمى شربت بعض الحليب	Mary, her student, drank some milk			
29	مع أنه طويل لم يستطع أن يصل اليها	He couldn’t reach it even though he was tall			
30	بماذا تأكل؟	With what do you eat?			
31	الكلب يطارده (يركض وراه) الولد	The dog is chased by the boy			
32	قبل أن تقفز للبركة، أشّرت البنت لأمها	Before she jumped in the pool, the girl waved to her mother			
33	أرادت بلوزة، ومع ذلك حصلت على تنورة	She wanted a blouse; however, she got a skirt			
34	الطفل الذي تحمله المرأه يصفق بيديه	The baby the woman held clapped her hands			
35	البنت تطلب من أبيها أن يرمي لها الكرة، ولكنه لم يفعل	The girl asked her father to throw her the ball, but he didn’t.			
36	قبل الخول من البوابة، الرجل أخذ الحقيبة التي كان يحملها الولد	By the time the plane arrived, the suitcase the boy had been carrying had been taken by the man			
37	وهي تقرأ، نام الولد	Reading, the boy fell asleep			
38	بعد أن وضعت جاكيتها في الخزانة، بدأت تخلع حذائها	Having put her coat in the closet, she took off her shoes			
39	الرجل يسألها: هل تستطيع أن تصلها	The man said, “Can you reach it?”			
40	الولد ينادي على البنت التي تضع طاقية	The boy called to the girl with the baseball cap			
41	بعد أن أخذت كتبها، بدأت تأكل فطورها	Subsequent to getting her books, she ate breakfast			
42	الطفل الذي ينظر إليه الكلب، جالس يأكل	The boy the dog watched was eating			
43	لو كان ممكنا لكان ركب	Had it been possible, he would			

	السيارة أو الدراجة	have ridden in the car or on the bicycle			
44	لو لم تعمل لها أمها الكيك لكانت لا تستطيع الذهاب للحفلة	If her mother had not baked a cake, she would not have gone to the party			
45	إما البنت تتمرجح أو الولد يتمرجح	Either the girl or the boy is swimming			
46	البنت التي يجرُها الولد تلبس طاقية	The girl the boy pulled wore a baseball cap			
47	الشرطي الذي تخدمه الجرسونة التي لابسة طاقية بيضاء، يمسك فنجان قهوة	The policeman the waitress with the white cap served was holding some coffee			
48	قبل أن يأخذ علب الهدايا لمكتب البريد، كان عليه أن يلفهم	Before taking the packages to the post office, he had to wrap them			

ملاحظات

General Comments: ....
....
....
....
....
....
....
....
....

ملحق(2)
أسماء محكمي أداة الدراسة

الاسم	التخصص	مكان العمل
أ.د شذى العجيلي	علم نفس تربوي	جامعة عمان العربية
د محمد المصري	القياس والتقويم	جامعة عمان العربية
د محمد عباس	القياس والتقويم	جامعة عمان العربية
د سهاد مللي	التربية الخاصة	جامعة عمان العربية
د يعقوب فرح	التربية الخاصة	جامعة عمان العربية
د إبراهيم زريقات	التربية الخاصة	الجامعة الأردنية
د أمجد أبو جدي	القياس والتقويم	جامعة عمان الأهلية
د زيدان خمايسه	التربية الخاصة- نطق	جامعة العلوم والتكنولوجيا
د أسماء المومني	اللغة العربية- لغويات	جامعة العلوم والتكنولوجيا
سمير الجراح	أخصائي نطق ولغة	الخدمات الطبية
سوسن الغويري	أخصائي نطق ولغة	الخدمات الطبية
أسماء المومني	أخصائي نطق ولغة	الخدمات الطبية
دعد السبتي	أخصائي نطق ولغة	الخدمات الطبية

ملحق(3)

اختبار الاستيعاب السمعي للغة بالصورة النهائية

الاختبار الأول : المفردات

Subtest I: Vocabulary

	الفقرة	النتيجة 1 او 0	الاحابة الصحيحة	ملاحظات
1.	قطة		C	
2	عصفور		B	
3	بنت		A	
4	صندوق		A	
5	أزرق		A	
6	أصفر		C	
7	قص		B	
8	ركض		C	
9	صغير		C	
10	قفز		C	
11	تقاطع		C	
12	أثنان		C	
13	للأعلى		A	
14	كتابة		C	
15	معا		C	
16	سريع		A	
17	رسم		A	
18	نصف		A	
19	أربعة		B	
20	مليان		A	
21	يعطي		C	
22	قليل		A	
23	يأتي		A	
24	عالي		C	
25	إصطاد		C	
26	أحرف		B	
27	بيضاوي		B	
28	طري		A	
29	متشابهان		A	
30	معظمه		B	
31	عدد قليل		A	
32	مجموعة		C	
33	الثالث		B	
34	متساويان		B	

35	**لليسار**		**A**	
36	**زوج**		**A**	
37	**منكسر**		**B**	
38	**متداخل**		**C**	
39	**يزيّن**		**B**	
40	**مدوًر**		**C**	
41	**خطر جدا**		**C**	
42	**حاجز**		**A**	
43	**أنهى**		**C**	
44	**شباب**		**B**	
45	**نزول**		**C**	

الاختبار الثاني : الأنماط القواعدية
Subtest II: Grammatical Morphemes

	الفقرة	الإجابة 1او 0	الإجابة الصحيحة	ملاحظات
1.	القطـة في الصندوق		A	
2	معجون الأسنان دون غطاء		C	
3	الولد بجانب السيارة		B	
4	البنت تقفز		B	
5	المزارع ضخم		C	
6	الأولاد يركضون		C	
7	الحبل يمر داخل الصندوق		B	
8	الكلب أمام السيارة		A	
9	الأب يقول كلهم لي		B	
10	هي تؤشر بواسطة القلم		B	
11	هي تقفز بالحبل		C	
12	هي تطعمها		C	
13	الدائرة حول السيارة		A	
14	هو يأكل		A	
15	هو راكب الدراجة		B	
16	أريني أقصر رجل		A	
17	القطة بين الكراسي		C	
18	الكرة اعلى من الكتاب		C	
19	الرجل ينظر للأولاد وهم يلعبون		B	
20	كلبه كبير		C	
21	ألام تعطيهم الكرة		B	
22	أرني قارع الطبل		A	
23	القطة شربت الحليب		C	
24	من الذي يقفز		B	
25	ينظر الرجل لأذن الكلب		B	
26	تسبح الأسماك بعيدا عن الصنارة		B	
27	أنـهوا السباحة		C	
28	الرجال يركضون		A	
29	البنت تدخل الى الدكان		A	
30	الخروف يشرب ماء		A	
31	السمكة تأكل		C	
32	الرجل أنـهى تقطيع الأشجار		C	
33	هي تطعم العصفور		A	
34	هذا هو عازف البيانو		B	
35	الام تقول أن الكلب لا يجب أن يكون بداخل السيارة		B	
36	سوف تضرب الطابة		A	
37	الرجل دهن البيت		C	

38	**المرأة تقول أن الحذاء لتلك**		**A**	
39	**هي اخاطت الفستان**		**C**	
40	**هي تتمنى لو ذهبت للسوق**		**C**	
41	**كان من الممكن أن تقفز**		**A**	
42	**يأكل الغزال التفاح**		**C**	
43	**كان من الممكن ان تركض معهم**		**C**	
44	**البنت تقول: نحن نأكل البوشار**		**B**	
45	**هذه ساعة جدي**		**A**	
46	**هذا حذائي**		**C**	